EDUCACIÓN EMOCIONAL

S

GENERALITAT VALENCIANA

CONSELLERIA DE CULTURA I EDUCACIÓ

GENERALITAT VALENCIANA

CONSELLERIA DE CULTURA I EDUCACIÓ

Edita: Generalitat Valenciana
Conselleria de Cultura i Educació

Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística

Autores: José Luis Blasco Guiral, Vicente Bueno Ripoll, Rogelio Navarro Domenichelli y Daniel Torregrosa Sahuquillo

Ofimática: Antonio Arnal Orero

Maquetación: José Manuel Blanquer Alcantud

ISBN: 84-482-3341-7

Depósito Legal: V-5105-2002

Impreso en: PINILLA-GOMEZ, S.L.

Presentación

"La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones" (Delors, 1996)

El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, *La Educación encierra un tesoro*, conocido comúnmente como *El Informe Delors*, presidente de la Comisión, señala que la educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales, que serán para cada persona, los pilares del conocimiento a lo largo de la vida:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; aprender a ser, como proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Esta visión de la educación es consecuente con las demandas sociales y personales. La sociedad necesita ciudadanos capaces de convivir en democracia y esta necesidad se traduce en el ámbito educativo en la educación para la convivencia.

Así mismo, es sabido que las personas más felices tienen, por lo general, una autoestima más alta, mayor autocontrol conductual y emocional; disponen de un estilo cognitivo positivo y mantienen relaciones adecuadas con los demás; saben, asimismo, reconocer y expresar sus sentimientos de manera apropiada, haciendo suyos valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad.

Por tanto, mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos y las alumnas, desarrollar la tolerancia y el respeto a las diferencias entre las personas, actitudes democráticas y solidarias, así como formar personas críticas y autónomas, son objetivos educativos de primer orden.

Al considerar el desarrollo integral de la persona como una finalidad del sistema educativo, las emociones, los afectos y las relaciones adquieren una mayor relevancia. En este contexto, el profesorado se interesa cada vez más en los aspectos emocionales y afectivos de las relaciones interpersonales de los estudiantes, considera la necesidad de educar estos aspectos para el desarrollo armónico del alumnado y asume como tarea propia la de enseñar a ser y a convivir además de la de enseñar a conocer.

Las actividades que se desarrollan en el aula son el principal vehículo para la relación entre el profesorado y el alumnado, y es allí donde se pone en juego la carga emocional y afectiva. La educación emocional comporta el aprendizaje y la práctica en el aula de estrategias cognitivas, repertorios comportamentales, valores, habilidades sociales y técnicas de autocontrol que permitan a los alumnos y alumnas saber vivir satisfactoriamente consigo mismo y con los demás. Tener presentes los aspectos afectivos y emocionales que se movilizan en el alumnado, como consecuencia de las interacciones que se dan en el aula y en todo el ámbito educativo permite establecer las bases para una mejor convivencia en el centro.

La tutoría es un elemento básico para el éxito en el trabajo educativo con adolescentes, pues se ejerce no sólo en los horarios destinados a ella, sino en todo el espacio lectivo. Tutor o tutora es cada profesor o profesora siempre que interactúa con sus alumnos y sus alumnas. Esta labor se rentabiliza cuando responde a criterios de planificación y programación a partir de objetivos educativos claramente definidos y que abarquen el currículo en toda su amplitud.

Consciente del esfuerzo del profesorado en conseguir una educación integradora que contemple no sólo el área intelectual, sino también la socio-afectiva, ponemos a su disposición esta publicación que ofrece un marco general sobre las dimensiones emocionales y afectivas, y proporciona orientaciones para su programación en la tutoría.

El Director General de Ordenación
e Innovación Educativa y Política Lingüística
Josep Vicent Felip i Monlleó

Índice

	Pág.
Presentación	3
Introducción	7
Inteligencia Emocional	10
Motivación Intrínseca	12
Creatividad	14
Competencia Emocional	17
Capítulo I. Conocimiento emocional	19
1. Nos conocemos	21
2. ¿Cómo soy?	25
3. Combinamos fallos y limitaciones	29
Capítulo II. Expresión de las emociones	31
4. Experimentamos emociones	33
5. Expresamos emociones	37
6. Cuando me enfado	41
Capítulo III. En el lugar del otro	43
7. Yo por ti y tú por mi	45
8. Escuchando con empatía	49
9. Jugamos un rol	53
Capítulo IV. Autocontrol	57
10. ¿Somos impulsivos?	59
11. Nos controlamos	61
12. La estrategia de las 3R	65
Capítulo V. Comportamiento socialmente hábil	67
13. Asertividad, sumisión, agresividad	69
14. Derechos asertivos	73
15. Consigo lo que quiero	77
Capítulo VI. Comunicación electrónica	81
16. Enviamos un SMS	83
17. Chateamos	87
18. El correo del zar	95
Capítulo VII. Creatividad	99
19. La princesa y el león	101
20. El sueño	103
21. Terminemos una historia	105
Capítulo VIII. Bloqueos	107
22. Conversamos	109
23. Voluntarios	111
24. Afectos	113

Índice

	Pág.
Capítulo IX. Esquemas mentales	115
25. Rompecabezas	117
26. Retrato robot	121
27. Historia de Feliciano	123
Anexo I Competencias emocionales	127
Anexo II La medición de las competencias emocionales	139
Anexo III Recapitulación	155
Anexo IV Técnicas grupales de generación de ideas	161
Bibliografía	171

Introducción

¿Cuál es el papel que juegan las emociones en la vida de las personas?

¿Qué aportan las emociones al rendimiento y a la motivación de los alumnos y alumnas?

¿Por qué algunas personas tienen mayor éxito en las relaciones interpersonales y en su vida personal y profesional?

¿Por qué unas son más capaces que otras de enfrentar contratiempos o superar obstáculos y ven las dificultades de la vida de manera diferente?

¿Por qué algunas personas destacan en la habilidad que les permite relacionarse bien con otros, sin que necesariamente destaquen por su inteligencia?

Cuando contestamos estas preguntas, empleamos términos relativos a la capacidad de comunicación y de relación con los demás, al autocontrol y confianza en uno mismo, a la curiosidad e intencionalidad, a los comportamientos cooperativos.

Surge entonces un nuevo concepto: la inteligencia emocional, que nos permite conocer y manejar nuestros propios sentimientos; interpretar o enfrentar los sentimientos de los demás; sentirnos satisfechos y ser eficaces en la vida; en fin, comprender toda la serie de habilidades a que nos hemos referido anteriormente.

Otras habilidades asociadas a la inteligencia emocional son: una suficiente motivación y perseverancia en los proyectos; la resistencia a las frustraciones; el control de los impulsos, la capacidad de demorar la gratificación y de regular los estados de ánimo y mostrar empatía.

Entrar a definir y a revisar todo el cuerpo teórico referido a las emociones sería imposible en esta introducción. Por ello, partiremos de una noción, ampliamente compartida por los teóricos, entendiendo la emoción como un estado que nos mueve o dirige hacia o inhibe de .... y que afecta tanto a las cogniciones como a la conducta y al propio estado biológico de los sujetos.

Así, las emociones ejercen una clara influencia en la voluntad de acción, es decir, en la motivación. Cada emoción nos predispone de un modo diferente desde la experiencia, indica una dirección que en el pasado nos ayudó a resolver una situación concreta o nos advirtió y ayudó a interpretarla. Son las emociones las que alertan del riesgo inmediato de una situación o de las posibilidades de éxito o fracaso cuando se afronte, incluso del estado biológico del organismo. Las emociones forman parte de nuestra vida psíquica junto con las cogniciones y no puede hablarse de dos formas distintas de interpretación de la experiencia de la realidad, pues están íntimamente relacionadas.

Conocer nuestra vida emocional, saber interpretar las emociones, gestionarlas con eficacia, podrá aportar un mayor control a nuestra conducta y por tanto, como dice Daniel Goleman en La Inteligencia Emocional (Goleman, 1997)," ... nos ayudará en la toma racional de decisiones, porque las emociones nos orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho a las posibilidades que nos ofrece la fría lógica".

Howard Gardner comenzó a plantear una visión de la inteligencia que cristaliza en un modelo plural en el que se supera una noción restringida y hermética de la inteligencia medida como CI o inteligencia académica exclusivamente. Esta noción más amplia de inteligencia comprende otras habilidades y aptitudes de los seres humanos tan importantes y relevantes para su desarrollo global y para el conocimiento de la personalidad, como las llamadas Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal. La Inteligencia Interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás (concepto próximo a la empatía), mientras que la intrapersonal nos permite configurar una imagen exacta de nosotros mismos (Gardner, 1998).

En educación y psicología durante algún tiempo se han formulado hipótesis sobre la existencia de un factor único de habilidades referidas al contexto social, inteligencia social o competencia social. La inteligencia social es la habilidad para entender los sentimientos, pensamientos y comportamientos de las personas, incluido uno mismo, en situaciones interpersonales, y también para actuar apropiadamente de acuerdo a ese entendimiento.

La inteligencia social se compone de una serie de habilidades que permiten al individuo plantear y resolver problemas interpersonales y crear productos sociales útiles (Marlow, 1985). La inteligencia social puede ser por tanto comparada con la competencia social.

Si la inteligencia general se caracteriza por la ausencia de una definición admitida universalmente (Green, 1981), las definiciones más comunes de la inteligencia social, aunque son distintas entre sí, están interrelacionadas. Una de ellas es la definición motivacional, que entiende la competencia social como una capacidad del organismo para plantear metas y luego generar actividad dirigida hacia ellas. Una definición de competencia social muy relacionada con la anterior, la caracteriza como auto-eficacia o esperanza de un individuo de alcanzar el éxito y la maestría personal. Otra, la define como la habilidad de realizar acciones que creen refuerzos positivos o eliminen refuerzos negativos.

Inteligencia emocional

A principios de los 90 John Mayer y Peter Salovey plantearon la teoría de inteligencia emocional, entendida como la capacidad de controlar y regular los sentimentos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como vía del pensamiento y la acción. Así mismo, plantearon un modelo de inteligencia emocional que abarca cinco componentes o dimensiones:

1. El conocimiento de las propias emociones, la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que aparece.

2. La capacidad de controlar las emociones, adecuándose al momento.

3. La capacidad de motivarse uno mismo, autocontrol emocional, capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad. (Modelo del "Estado de Flujo" de Csikszentmihalyi).

4. El reconocimiento de las emociones ajenas (empatía).

5. El control de las relaciones, habilidad para relacionarse con las emociones ajenas, eficacia interpersonal.

Esta inteligencia emocional, que comprende habilidades muy distintas de las académicas, aunque complementarias, la podemos definir como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, perseverar en el empeño a pesar de las frustraciones, controlar los impulsos, diferir las gratificaciones, conocer y regular nuestros estados de ánimo y emociones, y la capacidad de empatía con los demás.

Se perfilan tres estilos de personalidad según la forma de atender o tratar las emociones: las personas que son conscientes de sus propias emociones, las persona atrapadas en sus emociones y las que aceptan sus emociones con resignación.

Se pueden distinguir dos tipos de capacidades o dimensiones en el constructo inteligencia emocional.

En primer lugar, las que definiríamos como intrapersonales, que podrían responder a los siguientes factores o variables:

a. Reconocimiento de las propias emociones o atención a las mismas cuando se presentan, sabiendo reconocer los sentimientos y siendo consciente de ellos.

b. Claridad en la percepción de nuestras emociones.

c. Reconstrucción de las emociones, manejo, gestión de los sentimientos, disminuyendo la angustia, la ansiedad o la depresión.

En segundo lugar, se incluye en este mismo constructo, factores o variables interpersonales cuyo número y definición varía según los diferentes autores. Numerosos autores destacan, la Empatía o aptitud para ponerse en el lugar del otro, comprender a los demás e interpretar las emociones de los otros; las Habilidades Sociales o estrategias de resolución de problemas interpersonales, saber expresar correctamente el propio punto de vista respetando el de los demás, etc. y la Motivación (fundamentalmente la intrínseca, aquella que nace del propio sujeto y que no depende de refuerzos o recompensas externas al mismo).

A la vista de la importancia de la inteligencia emocional para que el alumnado aprenda a ser y a convivir, será necesario hacer del aula un lugar donde todos puedan participar; donde las decisiones se tomen con el máximo consenso, fomentando el respeto, la autonomía y la autorregulación; donde los alumnos y las alumnas se impliquen en la resolución de los problemas interpersonales. La educación deberá estimular la interacción y el apoyo social entre los alumnos y alumnas.

Motivación intrínseca

Se entiende por motivación intrínseca aquella que promueve o mantiene la conducta per se, por el placer de su ejecución. Para que se mantenga o perciba la actividad como intrínsecamente motivada, los estímulos o situaciones han de ser moderadamente complejos y no han de provocar un conflicto perceptual. Los estímulos o situaciones nuevas también favorecen el interés frente a las actividades excesivamente repetitivas y no novedosas. Así mismo, el desafío debe estar centrado en un margen en el que la dificultad de la tarea no esté por debajo de las capacidades del sujeto, ni excesivamente por encima; es decir, el nivel de habilidad de una persona ha de verse desafiado pero no de forma inalcanzable respecto a la dificultad de la tarea.

Este planteamiento corresponde al Modelo del Reto Óptimo de Csikszentmihalyi (1975, 1988, 1992), que conduce al sujeto a la llamada Situación de Flujo (Flow). Consiste en una experiencia tan intrínsecamente placentera que el sujeto repite la actividad con frecuencia con el fin de volver a experimentar, a sentir flow, dándose una implicación absoluta en la conducta ejercida o en la actividad desarrollada.

En palabras del autor, "son situaciones en las que la atención puede emplearse libremente para lograr las metas de una persona, porque no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse. Hemos llamado a este estado experiencia de flujo" (Csikszentmihalyi, 1992, p. 230).

La experiencia suele ocurrir cuando nos enfrentamos a tareas en las que tenemos al menos una oportunidad de éxito; somos capaces de concentrarnos en la tarea emprendida y ésta tiene unas metas claras y ofrece una retroalimentación inmediata; cuando se actúa sin esfuerzo con una implicación absorvente que aleja de la conciencia las preocupaciones cotidianas, permitiendo ejercer un sentimiento de control sobre las acciones; cuando finalmente, el sentido de la duración del tiempo se altera.

De forma resumida, diremos que según Csikszentmihalyi, la experiencia de flujo óptima requiere un equilibrio entre los retos percibidos y las habilidades del sujeto.

Sin embargo, cuando se produce un desequilibrio entre retos y habilidades pueden darse dos situaciones:

a. Los retos superan a las habilidades y por tanto aumenta la ansiedad pues el sujeto con sus habilidades actuales no puede hacer frente a los retos.
b. Las habilidades superan a los retos y entonces aparece el tedio, el aburrimiento ya que la actividad no presenta reto, no tiene aliciente.

En consecuencia, para llegar al estado de flujo (flow), es necesario canalizar las emociones, controlar o demorar los impulsos, demorar la gratificación y regular nuestro estado de ánimo para facilitar la motivación y perseverar.

Es en este contexto donde la inteligencia emocional juega un papel predominante para guiar más eficazmente el esfuerzo.

Creatividad

Los antecedentes del concepto de creatividad se sitúan en 1950, pudiéndose considerar a Guilford como uno de sus iniciadores. Según este autor, la creatividad implica huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible, para producir algo que resulte novedoso. Así mismo, añade que la creatividad en sentido limitado se refiere a aptitudes relacionadas como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente.

Las ideas surgen del conocimiento. No obstante el conocimiento por sí solo no determina el nivel de creatividad de la persona, sino que la clave de la creatividad reside en la forma en que manejamos nuestros conocimientos. El pensamiento creativo requiere una actitud y un planteamiento que despierte la curiosidad para encontrar nuevas ideas y elaborar conocimientos y experiencias. Un planteamiento creativo debe permitir transformar unas ideas en otras.

Entre las distintas definiciones, podemos considerar la siguiente: creatividad es una nueva organización de elementos existentes, una forma nueva y original de ver un problema. Así, quien logre posicionarse de manera más flexible frente a un tema o problema tendrá una habilidad propia de una persona creativa.

Todos los sujetos tienen aptitudes creativas aunque con diferente grado o nivel. Ello depende de una multiplicidad de factores, entre los que se encuentra la educación, tanto en la familia como en el centro educativo.

El sistema educativo constituye un ámbito motivador que debe estimular y potenciar la creatividad del alumnado, donde éste debe encontrar la oportunidad de desarrollar su inteligencia e intuición, aumentar su independencia y originalidad, abrir su experiencia y sus intereses estéticos y teóricos.

Para ello, la institución escolar debe buscar:

- Establecer una atmósfera estimulante y desafiante.
- Fomentar el sentimiento de autoestima, confianza y tranquilidad.
- Facilitar la igualdad de oportunidades para mejorar y progresar.
- Enseñar a los alumnos y a las alumnas a ser autónomos en el uso de su propio tiempo.
- Establecer un ambiente de cooperación.
- Formar para el trabajo en equipo que estimule la comunicación interpersonal.

Con todo ello se facilitará que la persona se perciba a sí misma como competente y capaz, y esto se refleje en su actitud. La persona seguramente experimentará más, correrá más riesgos, tendrá más seguridad en expresarse y explorar nuevas posibilidades. Esta autoconfianza que incluye una actitud de optimismo aliada al coraje para enfrentar riesgos es una condición que favorece un mejor aprovechamiento del potencial para crear.

Este y otros atributos como el entusiasmo, la persistencia, el compromiso, la independencia, la intuición, la sensibilidad, la espontaneidad, por su importancia son merecedores de ser cultivados y deberían recibir mayor atención por parte de los agentes socializadores. Pues en un mundo en cambio acelerado ya no basta con aprender la cultura elaborada. El pensamiento, la inteligencia, la creatividad y la capacidad innovadora son recursos humanos imprescindibles en nuestra sociedad.

La creatividad puede ser desarrollada dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y de grupo.

Un elemento crítico para estimular la creatividad en el aula, es el mantenimiento de una atmósfera creativa como destaca Carl Rogers (1959), cuando recuerda la importancia que se provean sentimientos de libertad y seguridad para innovar, explorar y expresar ideas, sin temor de privarnos de estos derechos, de cultivarlos en nuestras relaciones, empeñarnos para que sean respetados por nuestras familias, nuestros centros docentes y la sociedad como un todo.

Sin embargo, también hay que tener en cuenta los obstáculos y bloqueos que impiden el desarrollo de una personalidad creativa. Entre los autores que abordan este tema encontramos a Betancourt y Trujillo (1993 citado en Castanedo, 1998), Betancourt, (1996 citado en Castanedo, 1998) y Simberg (1971, citado en Sabag, 1989, p. 163-182). Este último clasifica en tres categorías los bloqueos en el ser humano:

1. **Bloqueo perceptual**. Se refiere a aspectos de tipo cognitivo, como es el caso de no percibir lo que está mal. Así encontramos:
   - Dificultad para aislar el problema
   - Dificultad causada por una limitación excesiva del problema
   - Incapacidad de definir términos
   - Incapacidad de utilizar todos los sentidos para la observación
   - Dificultad de percibir relaciones remotas
   - Dificultad de distinguir entre causa y efecto

2. **Bloqueo cultural.** Está relacionado con los valores aprendidos, como por ejemplo:

- Desear adaptarse a una norma aceptada
- Ser práctico y económico, como emitir un juicio antes de tiempo
- Pensar que no es de buena educación ser muy curioso o que no es inteligente dudar de todo
- Darle demasiada importancia a la competencia o a la cooperación
- Tener demasiada fe en las estadísticas
- Tropezar con dificultades ocasionadas por las generalizaciones excesivas
- Conceder demasiada fe a la razón y a la lógica
- Tener tendencia a adoptar una actitud de todo o nada
- Contar con demasiados o muy pocos conocimientos sobre el tema de su trabajo
- Creer que no vale la pena permitirse fantasear

3. **Bloqueo emocional**. Se refiere a las inseguridades que puede sentir un individuo:

- Temor a equivocarse o hacer el ridículo
- Aferrarse a la primera idea que se le ocurra
- Tener rigidez de pensamiento (dificultad en cambiar de sistema)
- Estar sobremotivado para triunfar rápidamente
- Sentir deseo patológico de seguridad
- Temor a los profesores y desconfiar de los compañeros
- Carecer de impulso para llevar adelante un problema hasta complementarlo y experimentarlo
- Manifestar falta de voluntad para poner en marcha una solución

El contexto educativo juega un papel determinante en la presencia o ausencia de estos obstáculos o bloqueos para el desarrollo de una personalidad creativa. Educar en la prevención o superación de estas dificultades o incapacidades es tarea conjunta del profesorado, de los tutores, los psicopedagogos y demás agentes educativos.

Competencia emocional

A menudo, se ha considerado que la adquisición de conocimientos es el fin principal del sistema educativo y, por ello, la educación ha dedicado sus mayores esfuerzos al desarrollo cognitivo, dejando en un segundo plano la dimensión emocional de la persona.

Hoy, sin embargo, se pretende la formación integral de los alumnos y de las alumnas, el pleno desarrollo de su personalidad, a través no sólo del aprendizaje académico, sino de una educación que mire su bienestar personal y también su éxito profesional y social. Así, educar es propiciar el desarrollo cognitivo y también el emocional.

Este desarrollo emocional supone la adquisición de una serie de competencias o habilidades basadas en la inteligencia emocional. Si consideramos con Goleman (1999) la inteligencia emocional como una serie de capacidades potenciales o subyacentes -entre las que incluye la empatía-, las competencias emocionales serían las capacidades o habilidades adquiridas que permiten manejarse en el ámbito social, laboral, etc. Por ejemplo, un alumno puede ser potencialmente muy “empático”, pero no haber aprendido las habilidades basadas en la empatía que le permitan manejarse como líder en un grupo de compañeros.

Es en este contexto, donde se requiere una educación de los sentimientos cuyo objetivo es que los alumnos y las alumnas aprendan esas habilidades prácticas o competencias emocionales.

Desde la concepción de la educación como un todo, la educación de los sentimientos viene a recoger un amplio conjunto de contenidos: autoestima; apoyo y estimulación desde el entorno; motivación de logro; empatía e interés por los demás; convivencia desde normas y valores; educar en el diálogo, la tolerancia y la autocrítica, a ser creativos y responsables. Es decir, aprender a vivir en sociedad, a respetar las diferencias, a ejercer de forma responsable la ciudadanía, la solidaridad social, el trabajo en equipo y la comprensión del otro.

El entorno escolar es indispensable para una educación de los sentimientos y de las habilidades sociales, que ha de entenderse y desarrollarse de forma transversal, integrada en las distintas áreas y materias del currículo. Y precisamente, la tutoría como una dimensión de la función docente,

constituye un espacio adecuado para educar los sentimientos. El Plan de Acción Tutorial (PAT) es el instrumento dinamizador que ha de utilizar el centro docente para dar coherencia a los esfuerzos de la comunidad educativa para que el alumnado alcance no sólo las competencias académicas, sino también aquellas competencias emocionales que le permitan su desarrollo personal y su plena integración en la sociedad.

EDUCACIÓN
EMOCIONAL

El conocimiento emocional

Parece aconsejable que un libro de propuestas de tutoría para la educación emocional se inicie con sesiones prácticas dedicadas a que el profesorado pueda identificar las habilidades sociales de su alumnado, a que éste se conozca mejor y aprenda a aceptarse unos a otros también con sus fallos y limitaciones.

UNIDAD 1

Nos conocemos

"Conocer es empezar a querer", apunta el aforismo. Cualquier grupo es mucho más que la unión de los individuos que lo constituyen, pues sus interacciones y canales de comunicación son relevantes en su mantenimiento y funcionamiento. A su vez, cada persona integrante del grupo es tanto emisor como receptor de las influencias del resto de sus componentes. En los grupos cuyos miembros están en el período evolutivo de la pubertad, las relaciones entre ellos evolucionan rápida y continuamente.

Esta unidad resulta de utilidad cuando los miembros del grupo tienen procedencias distintas. Está especialmente indicada para el inicio del curso, como primer paso para que los alumnos de un grupo con poca relación anteriormente comiencen a contactar entre ellos, a intercambiar información, a relacionarse y a integrarse.

1. Objetivos

- ✓ Conseguir una primera toma de contacto e integración con el grupo-clase.
- ✓ Lograr que los alumnos y las alumnas se conozcan mejor entre ellos.

2. Contenidos

- ✍ Las diferencias individuales del alumnado del grupo

3. Desarrollo

El tutor o la tutora presenta al grupo los objetivos de la unidad explicando que la actividad a desarrollar servirá para que los alumnos y las alumnas se conozcan mejor entre ellos; conozcan sus características personales, sus intereses, sus valores, etc. Con esta finalidad invitará a cada alumno y alumna a rellenar la Hoja de registro "Encuentra a un compañero o a una compañera que...".

Se trata de encontrar a aquellos compañeros o compañeras a los que se identifica con alguna de las afirmaciones que se incluyen en esa hoja de registro, escribiendo su nombre en el espacio en blanco que hay a continuación de cada una de ellas. Para cada afirmación se ha de escribir un nombre distinto. La hoja incluye un listado de ítems, pero es conveniente que el tutor o la tutora lo adapte atendiendo a las características de su grupo.

Cuando todos los alumnos y las alumnas han completado la hoja, identificando al resto de sus compañeros de acuerdo con las afirmaciones contenidas el tutor o la tutora, escribirá en la pizarra los distintos nombres, haciendo notar la coincidencia y disonancia en la asignación de los nombres, sobre todo en aquellas afirmaciones que representan intereses, valores o actitudes.

4. Evaluación

Se evaluará la capacidad del alumnado para identificar algunos aspectos diferenciadores de sus compañeros.

5. Materiales

Hoja de registro:
"Encuentra a un compañero o a una compañera que..."

"Encuentra a un compañero o a una compañera que..."	nombre
Cumpla años en diciembre	
Sea muy hábil con el ordenador	
Sea cinéfilo	
Estudie a diario	
Haya ido a un campamento de verano	
Haya leído un libro en los últimos 15 días	
Haya nacido en un pueblo de Huelva	
Haya plantado alguna vez un árbol	
Le guste chatear	
Le guste dibujar	
Le guste contar chistes	
Le guste Jesulín de Ubrique	
Le guste venir al centro	
Le gusten las matemáticas	
Piense que las guerras pueden evitarse	
Practique algún deporte	
Quiera ser profesor	
Sea del Valencia CF	
Sea puntual	
Sepa hacer buenas imitaciones	
Su nombre empiece por S	
Tenga el pelo rubio	
Tenga un perro	
Tenga una hermana en el centro	
Toque un instrumento musical	

UNIDAD 2

¿Cómo soy?

Esta unidad pretende facilitar al profesorado el conocimiento de sus alumnos y alumnas. No tiene el carácter determinante de un test formal, aunque es una herramienta de análisis para poder detectar o confirmar ciertos aspectos de interés acerca del alumnado.

El tutor o la tutora puede utilizar esta unidad para tener un conocimiento más amplio de las características personales del alumnado. Esta información le será más útil si la obtiene en las primeras sesiones de tutoría.

1. Objetivos

✓Identificar ciertas habilidades en los alumnos y las alumnas a partir de las cuales pueden mejorar su aprendizaje.

2. Contenidos

✍ Las habilidades personales y sociales del alumnado.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora facilitará al alumnado de su grupo el cuestionario "Perfil Personal", indicando que su finalidad es conocer determinados aspectos personales de cada uno de sus alumnos y alumnas para mejorar su acción tutorial.

Insistirá en la confidencialidad de las respuestas.

4. Evaluación

Se valorará si esta unidad ha servido para ampliar y mejorar la visión que tiene el tutor o la tutora de la imagen de cada alumno y alumna a través de sus conocimiento sobre las habilidades personales y sociales.

5. Materiales

Cuestionario de Perfil Personal.

Cuestionario Perfil Personal

No resulta fácil generalmente llegar a un conocimiento exacto de sí mismo. No te preocupes pues hay pocas personas que lo logran, por falta de tiempo, por no aplicar un método adecuado, por un concepto equivocado de sí mismo, etc.

Para facilitar tu propio "análisis", te presentamos un cuestionario.

No es un test, sino simplemente una serie de cuestiones que te ayudarán a definir tu perfil personal. Por favor, contéstalo con sinceridad.

Cuestiones	sí	no
I. Aspecto personal		
• Sueles causar buena impresión a los demás con tu aspecto personal	❐	❐
• Cuidas con interés especial tu aspecto físico	❐	❐
II. Habilidades de comunicación		
• Te resulta fácil relacionarte con los demás	❐	❐
• Tienes suficientes dotes de persuasión para "vender" tus ideas	❐	❐
• Te consideras una buena negociadora	❐	❐
III. Estabilidad emocional		
• Controlas tus emociones	❐	❐
• Tu humor es estable	❐	❐
• Te consideras capaz de superar adecuadamente la frustración	❐	❐
• Tienes confianza en ti mismo	❐	❐
IV. Responsabilidad		
• Te gusta asumir responsabilidades	❐	❐
• Te entregas de lleno a tu trabajo	❐	❐
• Necesitas que te controlen continuamente	❐	❐
V. Dinamismo		
• Te gusta estar ocupado u ocupada	❐	❐
• Te sientes más cómodo en tareas que no requieran mucha actividad	❐	❐
VI . Iniciativa y creatividad		
• Realizas siempre tu trabajo sin plantearte nunca que puedes mejorar su realización.	❐	❐
• Te gusta perfeccionar tu trabajo y buscar nuevas soluciones a los problemas planteados	❐	❐
• Prefieres plantearte nuevos retos a que te lo den todo hecho	❐	❐
VII. Toma de decisiones		
• Reflexionas con cuidado antes de tomar una decisión importante	❐	❐
• Te paralizas ante los problemas sin saber qué hacer	❐	❐
• En tu entorno (familia, amistades, estudio...) suelen ser decisivas tus intervenciones	❐	❐

	sí	no
VIII. Inteligencia práctica:		
• Te ves con capacidad para llevar a cabo proyectos que consideras viables	❐	❐
• Sueles distinguir claramente lo accesorio de lo importante en los temas que se te presentan	❐	❐
• Eres capaz de transmitir tus ideas con claridad a otras personas	❐	❐
IX. Capacidad de organización:		
• Te consideras ordenado u ordenada	❐	❐
• Te gusta organizar actividades	❐	❐
X. Capacidad de trabajo en equipo		
• Te consideras con capacidad para dirigir un grupo	❐	❐
• Prefieres trabajar en equipo más que “a tu aire”	❐	❐

UNIDAD 3

Combinamos fallos y limitaciones

Todo individuo en su desarrollo personal, pasa por la identificación de sus capacidades en la resolución de problemas y también por el reconocimiento de sus propias limitaciones.

Aprender de los propios errores ayuda en gran medida a nuestro desarrollo personal.

Por los contenidos a tratar en esta unidad es conveniente que se realice a continuación de la anterior, al inicio del curso académico.

1. Objetivos

✓ Promover la autoaceptación reconociendo que todos tenemos fallos y limitaciones.

2. Contenidos

✍ Las limitaciones propias de todo ser humano.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora indicará a los alumnos y alumnas que escriban en mayúscula y, si es posible, con el mismo color, tres de sus fallos o limitaciones, o defectos más graves en tres tarjetas que les facilitará. Cada tarjeta recogerá uno solo de los fallos de cada alumno o alumna sin ninguna señal o marca que le identifique, por lo que no deberán poner su nombre. El tiempo a emplear para esta tarea será de 5 minutos.

Una vez que cada alumno y alumna haya puesto en las respectivas tarjetas sus propios fallos o limitaciones, el tutor o la tutora recogerá las tarjetas, las mezclará y las distribuirá de nuevo entre los alumnos y las alumnas, a razón de 3 por cada uno. Cada alumno leerá los fallos escritos en las tarjetas recibidas como si fueran las suyas. Comentará estos fallos, explicando y señalando los problemas que le causan y aquello que cree que puede hacer para corregirlos o superarlos.

El tutor o tutora actuará como moderador y procurará que los participantes se den cuenta de que sus fallos no son tan terribles y que son compartidos por los demás, resaltando las coincidencias.

4. Evaluación

✐ Se valorará tanto la identificación y comprensión de los fallos o limitaciones propios y ajenos, como la participación en la actividad.

5. Materiales

Tres tarjetas de 10 x 5 cm. por participante.

II Expresión de las emociones

Una de las características propias del período evolutivo correspondiente al alumnado del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria es su labilidad emocional, de las frecuentes manifestaciones emocionales explosivas fuente de continuos conflictos.

En este capítulo se pretende que el alumnado trabaje individualmente y en grupo para un mejor conocimiento emocional propio y de los demás

UNIDAD 4

Experimentamos emociones

La adolescencia se caracteriza por tener sus propios valores, hábitos y costumbres. Las sensaciones y las manifestaciones de las emociones y de los sentimientos del adolescente oscilan continuamente. Sus preocupaciones e inquietudes no son las mismas que en la infancia y además, se diferencian de las de los adultos.

Conocer cómo sienten y con qué se emocionan los alumnos ayudará al profesorado en su trabajo.

Esta unidad tiene como objetivo facilitar el conocimiento de las emociones del alumnado provocadas por diferentes motivos y en situaciones distintas. Debe ser la primera en desarrollar de las incluidas en este capítulo.

1. Objetivos

✓ Adquirir consciencia de las emociones propias y ajenas.

✓ Reconocer que las emociones son necesarias para el desarrollo personal y para convivir.

2. Contenidos

✍ El conocimiento de las emociones como un elemento integrante del ser humano y necesario para el desarrollo.

3. Desarrollo

✻ El tutor o la tutora inicia la sesión comentando que nos emocionamos con frecuencia y, sin embargo, que prácticamente no somos conscientes de ello. Insistirá en que nuestro estado emocional varía a lo largo del día según los distintos acontecimientos y los estímulos que recibimos, así como en la dificultad para expresar con claridad este estado emocional.

Indicará que aunque el diccionario contiene numerosos términos para expresar emociones, éstos se reducen considerablemente en el uso coloquial y varían según el entorno cultural.

En el lenguaje cotidiano se suele expresar las emociones en una escala positiva-negativa de grados de intensidad. Así decimos: "estoy muy bien" o "me siento mal"

Por tanto, en la expresión de las emociones hay un aspecto cualitativo y otro cuantitativo tal como se sintetiza en el cuadro siguiente.

Emoción		
Rasgo cuantitativo		Rasgo cualitativo
Positiva	muy	Alegre
↕	bastante	↕
	poco	
	poco	
	bastante	
Negativa	muy	Triste

Tras los comentarios realizados por el tutor o la tutora, cada alumno y alumna rellenará, de forma anónima, el registro de emociones experimentadas en diferentes situaciones o por diversos motivos, que se incluye en el apartado de materiales. Deberá indicar qué situaciones o motivos le producen las emociones propuestas. Debe insistirse en la sinceridad de las respuestas y en el respeto hacia las opiniones de los demás.

El tiempo que se da para cumplimentarlo será de 5-10 minutos.

Una vez cumplimentada la tabla de registro, se recogerán las hojas y en asamblea el tutor o la tutora o cualquier otro miembro de la clase, escribirá en la pizarra las distintas situaciones o motivos. El tutor o la tutora señalará

aspectos tales como el grado de concordancia en las situaciones; las discrepancias ante una misma emoción; los momentos en las que se producen; si se manifiestan cuando se está a solas o en compañía, y otros aspectos de interés.

4. Evaluación

✐ Se evaluará la capacidad del alumnado para identificar las diferentes emociones que siente y manifiesta en su vida diaria, reconociendo su importancia en la relación con los demás.

5. Materiales

Hoja de registro de emociones

Registro de emociones

Registro de emociones en diferentes situaciones o motivos

Emoción	Situación o motivo
❑ Aburrido/aburrida	
❑ Airado/airada	
❑ Alegre	
❑ Celoso/celosa	
❑ Decepcionado/decepcionada	
❑ Desgraciado/desgraciada	
❑ Disgustado/disgustada	
❑ Enfadado/enfadada	
❑ Feliz	
❑ Incomprendido/incomprendida	
❑ Nervioso/nerviosa	
❑ Rechazado/rechazada	

UNIDAD 5

Expresamos emociones

En muchas ocasiones vemos coartada nuestra capacidad para expresar las emociones debido a factores ambientales o personales. En esta unidad se pretende iniciar al alumnado en la observación de las propias emociones, especialmente en la observación de su capacidad para expresarlas.

La explicación de las emociones es complementaria a la expresión de las emociones. Por tanto, conviene programar esta unidad en una sesión de tutoría consecutiva a la anterior.

1. Objetivos

✓ Ser capaz de describir las propias emociones y de expresarlas mediante conductas deseadas.

2. Contenidos

✍ La expresión de las emociones como elemento integrante y de desarrollo del ser humano.

3. Desarrollo

❋ El tutor o tutora pide a los alumnos y a las alumnas que digan los sentimientos que experimentan más frecuentemente. Para ello, utilizará la técnica de la "Tormenta de ideas".

Las distintas emociones que se indiquen se escribirán en la pizarra. A partir de la relación establecida, se constituirán grupos de 6 personas. Cada uno de los miembros deberá representar a las otras personas tantos sentimientos como pueda con palabras y gestos (6 minutos) .

Al terminar de expresar los sentimientos cada uno de los grupos, el conjunto de la clase, con un moderador, analizará cuáles son los sentimientos que mejor han podido expresar y en cuáles han tenido mayor dificultad. También resultará de interés que los alumnos comenten cómo trasladarán lo expresado en clase, a su vida personal y diaria.

Esta actividad permite una serie de variaciones en su desarrollo. Así, los alumnos y las alumnas por medio de la expresión corporal o la danza pueden expresar esas emociones sin la intervención de la palabra. También se puede utilizar la expresión plástica para expresar o manifestar emociones, como por ejemplo la pintura o la escultura.

4. Evaluación

✐ Se valorará la cantidad y calidad de respuesta del alumnado en la manifestación de sus emociones.

5. Materiales

Se propone a continuación una lista de las emociones más usuales.

Lista de emociones

- ❑ Alegría. _____
- ❑ Amor. _____
- ❑ Ansiedad. _____
- ❑ Bondad. _____
- ❑ Celos. _____
- ❑ Compasión. _____
- ❑ Depresión. _____
- ❑ Inferioridad. _____
- ❑ Miedo. _____
- ❑ Odio. _____
- ❑ Resentimiento. _____
- ❑ Satisfacción. _____
- ❑ Timidez. _____
- ❑ Tristeza. _____
- ❑ Valentía. _____
- ❑ Vergüenza. _____
- ❑ . . . _____

UNIDAD 6

Manifestar sentimientos y poder modificar aquellos que representen actitudes negativas, requiere tanto de un entrenamiento previo como de una interiorización de normas socialmente aceptadas y reconocidas.

Cuando me enfado

Esta unidad profundiza en algunos aspectos indicados en las dos unidades anteriores y debe trabajarse tras ellas.

1. Objetivos

✓ Legitimar la presencia y la expresión de la ira dentro de un grupo.
✓ Identificar comportamientos de los demás que provocan la ira y encontrar la forma para manejarla.

2. Contenidos

✍ La ira y el manejo de los comportamientos que la provocan.

3. Desarrollo

❋ El tutor o tutora distribuye cuatro tiras de papel y una tira de cinta adhesiva a cada participante. Indica que les dará cuatro frases para completar, una por una, escribiendo lo primero que les venga a la mente, sin censuras ni modificaciones. Deberán escribir cada respuesta con claridad en la tira de papel, para que los demás puedan leerlas.

A continuación, el tutor o tutora lee una a una las cuatro frases que se indican más abajo, dando tiempo para que cada participante pueda responder. Después de leer cada oración y anotar las respuestas, pedirá a cada alumno y alumna que pegue la tira de papel sobre su pecho.

1. Me enfado cuando los demás...
2. Siento que mi enfado es...
3. Cuando los demás expresan su enfado hacia mi, me siento...
4. Siento que el enfado de los demás es...

Una vez finalizada la fase anterior, se formarán grupos más pequeños de aproximadamente seis participantes para discutir la experiencia. Se sugerirá que se centren en el impacto que produce en cada uno compartir sus propios sentimientos de ira. El tutor o la tutora motivará a los componentes del grupo para que retroalimenten al que expresa ira indicándole cómo se sienten ante dicha expresión. Posteriormente, se comparten estas situaciones con toda la clase.

El tutor o tutora podrá exponer diversos ejemplos de respuestas airadas entre dos personas. Finalmente el tutor o tutora conducirá un proceso de debate para que el grupo analice cómo se puede aplicar lo aprendido en su vida.

4. Evaluación

✐ Los alumnos y las alumnas deben ser capaces de reconocer cuándo y en qué situaciones manifiestan ira, así como de proponer estrategias para su control.

5. Materiales

4 tiras de papel de 7.5 X 20.5 cm. para cada uno de los participantes.
Cinta adhesiva.

III

En el lugar del otro

Las unidades correspondientes a este capítulo suponen un paso más en la educación emocional, conocer los sentimientos de los demás. Aquí se incide en la aceptación de la diversidad, en la empatía y en la experimentación de diferentes roles.

UNIDAD 7

Yo por ti y tú por mi

En nuestra vida nos encontramos ante situaciones donde otras personas reaccionarían de manera diferente a la nuestra. Comentarios habituales frente a situaciones ajenas son: "yo en su lugar hubiese hecho...", "me pongo en su lugar y...", "yo no lo habría hecho así...", etc.

Podemos observar que generalmente nos sentimos más capaces de resolver satisfactoriamente las situaciones cuando les acontecen a los demás que cuando nos afectan a nosotros directamente.

A su vez, cuando nos ponemos en el lugar de otra persona, intentamos conocer su punto de vista y comprender sus motivaciones y modos de actuar.

Así, el ejercicio de intercambiar posiciones puede reportar mutuos beneficios al alumnado.

El hecho de ponerse en el lugar del otro puede servir al alumnado para comprender y apreciar la diversidad de opiniones, así como de estrategias de resolución de situaciones más o menos problemáticas. Adoptar el punto de vista de otro es un buen punto de partida para comenzar a trabajar esta habilidad en la clase.

1. Objetivos

✓ Ponerse en el lugar de otro ante una determinada situación.
✓ Comprender y valorar que ante una misma situación puede haber diversas opiniones y soluciones.

2. Contenidos

✍ Las diferentes opiniones ante un mismo hecho o circunstancia.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora al inicio de la sesión reflexiona sobre las dificultades que en ocasiones tenemos para que los demás nos entiendan y comprendan nuestros puntos de vista. Inicialmente planteará una situación, problema o hecho que pueda dar lugar a dos o tres puntos de vista diferentes y, a ser posible, antagónicos entre sí. La elección del asunto dependerá del grupo, de sus intereses, motivaciones, etc. También se podrá partir de una propuesta realizada por el propio grupo.

Una vez seleccionado el asunto, se solicitará a los alumnos y las alumnas que opinen acerca del mismo, procurando que las ideas se expongan de un modo preciso y concreto y que sean diferentes entre sí.

Después, los alumnos se agruparán según el grado de coincidencia sobre el tema a debatir.

A continuación, se indicará a cada grupo que defienda una opinión contraria a la suya aportando argumentos y justificándola. Los alumnos y las alumnas deben comprender que se trata de ver el asunto desde el punto de vista de la otra persona. Deben imaginar que lo están viendo con los ojos de esa otra persona, entrar en su piel y suponer sus sentimientos acerca de dicha situación.

Durante 20 minutos, cada grupo escribirá la opinión ajena, teniendo en cuenta el punto de vista que se le ha asignado. Indicará los elementos o criterios que la justifican, así como el grado de coincidencia y discrepancia con su propia opinión. Para todo ello, utilizará la Hoja de opinión.

Tras la deliberación, el portavoz de cada grupo expondrá a la clase sus conclusiones. El tutor o la tutora hará hincapié sobre todo en la coincidencia y discrepancia de las opiniones y en la necesidad de tener en cuenta las opiniones de los demás, siempre que se acompañen de una justificación o razonamiento claro.

4. Evaluación

✐ Se evaluará la capacidad de cada alumno o alumna de posicionarse de manera razonada en una opinión diferente de la propia.

5. Materiales

Hoja de opinión

Hoja de opinión		
Curso	Grupo	Fecha
Tema a tratar:		
Opinión propia del grupo:		
Opinión ajena a justificar por el grupo:		
Elementos o criterios que justifiquen la opinión ajena:		
Coincidencias entre la opinión propia y la ajena:	Discrepancias entre la opinión propia y la ajena:	

UNIDAD 8

Escuchando con empatía

Hablar, dialogar, conversar son términos para referirnos a una actividad cotidiana, la comunicación. Esta comunicación en muchas ocasiones no se presenta en la forma o en la calidad adecuadas.

En esta unidad se pretende que los alumnos y las alumnas conozcan y manejan un modelo de comunicación en el que los interlocutores dialogan sin acritud.

La empatía es una habilidad que se incremente a través de su ejercicio activo y de la consciencia de los sentimientos propios y ajenos que intervienen en la convivencia. Esta unidad puede desarrollarse tras el entrenamiento previo que supone la unidad anterior.

1. Objetivos

✓ Desarrollar habilidades para escuchar activamente e interpretando los sentimientos ajenos.

2. Contenidos

✍ El diálogo.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora seleccionará un tema controvertido o polémico de una revista o un periódico, sobre el que los alumnos y las alumnas puedan tener una opinión más o menos fundamentada.

A continuación, se seleccionan tres alumnos, para ejercer como Locutor/a (que hablará), como Receptor/a (que escuchará), y como Árbitro. El Locutor habla sobre el tema sin interrupción y explica los sentimientos que le suscita dicho tema. Cuando haya terminado, el Receptor hará un resumen (sin notas) de lo que dijo el Locutor sobre el tema. Al terminar, el Locutor y el Árbitro pueden corregir lo que dijo el Receptor o agregar más cosas. El Árbitro es el único que puede usar notas.

Después de una discusión de 8 a 10 minutos, el tutor o tutora elige un tema nuevo y cambia los roles usando el mismo procedimiento. Transcurridos 8 a 10 minutos vuelve a elegir otro tema y se vuelven a cambiar los roles, adoptando cada persona sucesivamente los tres roles.

Una vez han finalizado las tres actividades, es el momento para que reflexionen los participantes y el grupo. Para ello pueden utilizarse algunas de las siguientes preguntas:

- ¿En el papel de Locutor/a, sentiste alguna dificultad o te sentiste incómodo en algún momento?
- ¿Y como Receptor/a o Árbitro (ídem.)?
- ¿Observaste alguna barrera u obstáculo a la hora de escuchar?
- ¿Como Receptor/a, ¿por qué te fue difícil resumir y abreviar los comentarios del Locutor?
- ¿Cuál es la importancia de tomar notas?
- ¿Cuál ha sido la actitud de los interlocutores?
- ¿Se han respetado los interlocutores durante las intervenciones?.
- ¿Las conclusiones de los participantes se corresponden con las exposiciones?

Una variante de la actividad consiste en discutir un tema personal, pidiendo a los Receptores que no indiquen aprobación ni desaprobación, ya sea por su expresión o inclinando la cabeza. Esta versión está enfocada para mostrar la importancia de la actitud de escuchar sin juzgar, así como que no siempre resulta agradable la gesticulación reprobatoria del que escucha. Conviene preguntar a los Receptores qué sintieron debido a la limitación de gestos. Suelen decir que les resultó difícil.

4. Evaluación

✐ Los alumnos o las alumnas deberán ser capaces de identificar y reconocer las opiniones de su interlocutor.

5. Materiales

Esta actividad no precisa material específico para su aplicación.

UNIDAD 9

Jugamos un rol

En esta unidad se propone a los alumnos y las alumnas que se sitúen en la posición de otras personas que tienen determinados rasgos de personalidad, con el fin de que comprendan cómo y de qué forma son capaces de reaccionar ante un determinado hecho o circunstancia de acuerdo con dichos rasgos.

El juego, la representación y la dramatización están especialmente indicados para el conocimiento de los sentimientos de los demás, así como de las reacciones propias cuando se desempeña un estereotipo. Conviene presentar esta unidad consecutivamente a las anteriores para abundar en lo allí trabajado.

1. Objetivos

- ✓ Permitir al alumnado ser consciente de los roles que interactúan.
- ✓ Descubrir cómo la representación de papeles evoca sentimientos.

2. Contenidos

- ✍ Los rasgos diferenciadores entre personas.

3. Desarrollo

❋ El tutor o tutora indica a los alumnos y alumnas que van a actuar en una dramatización en la que representarán papeles diferentes. No obstante, no revela los objetivos de la experiencia y dice que describirá pares de papeles extremos y que cada uno representará un par de papeles en forma silenciosa durante unos tres minutos después que los describa.

Distribuye papel y lápiz y escribe en la pizarra una lista de los pares de papeles a representar. Señala el par que realizará cada uno de los participantes y explica brevemente sus rasgos. La relación de papeles se encuentra en el apartado de materiales.

Anima a los participantes a "meterse dentro" de cada uno de sus papeles en silencio durante tres minutos o más en función de la respuesta más o menos adecuada del grupo, al tiempo que les pide que escriban cómo serían sus sentimientos si tuviesen que interpretar uno y otro papel.

Una vez los alumnos han "interiorizado" su par de papeles les propondrá que reaccionen y escriban su reacción, según el papel, ante una determinada noticia, hecho o circunstancia por ejemplo. "el caso de un amigo que no puede salir, porque tiene que preparar un examen". Para realizar esta tarea indicará que disponen de 10 minutos.

Posteriormente, cada uno de los alumnos que ha asumido un determinado papel, explica a la clase tanto su reacción como los sentimientos que la acompañan, así como si se identifica con dicho papel.

4. Evaluación

✐ Se evaluará si los alumnos han sido capaces de identificar determinados papeles, así como sus reacciones diferenciadas para cada uno de ellos.

5. Materiales

Relación de pares de papeles.

Par 1:

A. Exagerada agresión, amenaza a los demás: "Obsérvalo muchachito". *(Fanfarrón/fanfarrona*).

B. Exagerado calor, trata de complacer a los demás, sonríe: "¡qué bonito día!" (*Buen muchacho/buena muchacha*).

Par 2:

A. Crítica exagerada, falta de confianza en los demás, los culpa: "Yo sií conozco la verdad" (*Juez/jueza*).

B. Apoyo exagerado, mima a los demás les da caridad: "Déjame ayudarte" (*Protector/protectora*).

Par 3:

A. Exagera sensibilidad, impotente, confuso, pasivo: "Por favor no me hagan daño" (*Débil*).

B. Exagerada fuerza, paternalista y autoritario, manda: "¡Haz esto; no hagas aquello!" (*Dictador/dictadora*).

Par 4:

A. Dependencia exagerada, le gusta que cuiden de él, manejado por los demás: "No puedo vivir sin ti" (*Colgado/colgada*).

B. Exagerado control, perfeccionismo, trata de burlar a los demás: "Esto no está bien" (*Calculador/calculadora*).

IV

Autocontrol

Las unidades comprendidas en este capítulo están pensadas para grupos problemáticos.
El tutor o la tutora valorará la conveniencia de incluir estas unidades, en parte o en su totalidad, inmediatamente detrás del capítulo II si considera la necesidad de incidir más en aspectos de autocontrol antes de los de empatía porque necesita que el grupo esté un poco más maduro antes de entrar en actividades para ponerse en el lugar del otro.

UNIDAD 10

¿Somos impulsivos?

Los medios de comunicación muestran diariamente ejemplos de comportamientos impulsivos en nuestra sociedad. Es importante que los alumnos y las alumnas observen que entre una emoción y un comportamiento puede haber un pensamiento del que muchas veces no somos conscientes. Identificar y reconocer la existencia de comportamientos impulsivos supone el primer paso para regularlos y evitar sus consecuencias.

La impulsividad comporta una irreflexibilidad en el breve lapso de tiempo entre emoción y comportamiento. El hecho de analizar estos comportamientos permite introducir una pausa reflexiva entre ambos. Conviene realizar esta unidad en el primer trimestre.

1. Objetivos

✓ Identificar y reconocer los rasgos de un comportamiento impulsivo.

2. Contenidos

✍ El comportamiento impulsivo como un mecanismo de actuación del ser humano.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora explicará lo que significa un comportamiento impulsivo: actuar de forma repentina, irreflexiva, sin pensar en las consecuencias que se puedan derivar de este tipo de comportamiento. No entrará, si es posible en establecer ejemplos concretos de comportamiento impulsivo, aunque podrá dar pistas en cuanto a lugares donde pueden darse estas situaciones. A continuación y utilizando la técnica de dinámica de grupos de Phillips 66, plantea al alumnado las siguientes cuestiones:

1. Indica 5 ejemplos de comportamiento impulsivo.

2. ¿A qué se debe que algunas personas en determinadas situaciones manifiesten un comportamiento impulsivo?

3. ¿Consideras que en tu entorno se producen comportamientos impulsi vos ?

4. ¿Has participado en los últimos meses en alguna experiencia de com portamiento impulsivo?

Tras el debate en los grupos, cada portavoz expondrá a la clase las conclusiones a las que ha llegado su grupo. El tutor o la tutora irá escribiendo en la pizarra las distintas aportaciones de los grupos, estableciendo unas conclusiones que serán debatidas en una sesión de tutoría posterior.

4. Evaluación

✐ Se evaluará la capacidad analítica del alumnado sobre los comportamientos impulsivos de su entorno.

5. Materiales

Para esta unidad no se precisa material específico.

UNIDAD 11

Se pretende que el alumno o la alumna tomen conciencia de que todo comportamiento impulsivo provoca unas consecuencias y que es necesario regularlo y controlarlo.

Nos controlamos

Todo comportamiento impulsivo tiene unas consecuencias que conviene identificar para avanzar en el control de este comportamiento. Esta unidad resulta útil cuando los miembros del grupo se conocen poco y conviene realizarla en el primer trimestre como complemento de la anterior.

1. Objetivos

✓Identificar las consecuencias de un comportamiento impulsivo.
✓ Establecer algunos mecanismos que ayuden a controlarlo

2. Contenidos

✍ El comportamiento impulsivo como un mecanismo de actuación del ser humano.

3. Desarrollo

❋ Previamente a la sesión de tutoría el tutor o la tutora proporcionará al alumnado el cuestionario que figura en el apartado de materiales para su debate posterior. Resulta importante que los alumnos reflexionen antes de la sesión acerca de las consecuencias del comportamiento impulsivo y de la necesidad de establecer mecanismos, normas y procedimientos que eviten su aparición.

A lo largo del debate debe insistirse en la idea de que detrás de uno de estos comportamientos suele haber un pensamiento irracional. Debe facilitarse que los alumnos definan y clarifiquen tanto las consecuencias de estos comportamientos como las acciones concretas que es necesario adquirir para su control.

4. Evaluación

✐ Se evaluará la capacidad del alumnado para poder prevenir las consecuencias de los comportamientos impulsivos y para establecer unas medidas de control.

5. Materiales

Cuestionario de comportamiento impulsivo

Cuestionario de Comportamiento Impulsivo

1. Indica 4 consecuencias que se deriven de un comportamiento impulsivo

2. Describe brevemente cómo te has sentido después de haber tenido uno de estos comportamientos

3. ¿Crees que podías haber evitado ese comportamiento?

4. ¿Intentas controlar o regular de alguna manera tus comportamientos impulsivos?

5. Según tu opinión, debería de alguna manera controlarse o regularse?

6. ¿Qué estarías dispuesta hacer para controlar tu comportamiento impulsivo?

7. ¿Qué les pedirías a los demás que hiciesen para controlar su comportamiento impulsivo?

UNIDAD 12

La estrategia de las 3r

En muchas ocasiones las personas que están enfrentadas no son plenamente conscientes de por qué discuten, o de que discuten sobre algo que ninguna de las dos partes puede cambiar. Así por ejemplo, en una discusión se utilizan expresiones como: lo que les gusta a los demás, a mí no me gusta; lo que otros quieren, yo no lo quiero; lo que a mí me interesa, a los demás les deja indiferentes. Éstas y otras expresiones similares generan fuertes resentimientos.

El control de la manifestación de los sentimientos no debe entenderse como una represión sino como el aprendizaje de técnicas que permitan su manifestación de un modo socialmente hábil y aceptado. Esta unidad puede trabajarse detrás de las anteriores o independientemente de ellas.

1. Objetivos

✓Aprender la técnica de las 3R y aplicarla en contextos próximos.

2. Contenidos

✍ Expresar resentimientos.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora pide a los alumnos y las alumnas que doblen cuatro veces un folio con el fin de formar 4 columnas, y dará las siguientes instrucciones:

Indica en la primera columna una lista de los nombres de 10 personas con las que estés en contacto más íntimo diariamente: padres/madres, novio/a, amigos/amigas, profesores/profesoras, etc.

En la segunda columna escribe 1 ó 2 enunciados que expresen un resentimiento hacia tres de las personas señaladas en la columna anterior. Puedes utilizar expresiones como: “Estoy resentida con Carlos porque no me ha pasado los apuntes"; "estoy resentido con mi amiga Lucía, porque no me hace caso", etc.

El tutor o la tutora explicará que el resentimiento supone un modo de expresar un enfado u ofensa hacia otras personas. Es importante que sepan escribir ese resentimiento sin caer en la ofensa personal o el insulto. Señalará que tras un resentimiento, existe un deseo o requerimiento hacia la otra persona.

A continuación se les pide que continúen el ejercicio:

En la tercera columna trata de escribir lo que deseas que realmente hagan aquellas personas hacia las que sientes un resentimiento. Procura ser claro y preciso, no divagues, intenta ir a lo que quieres pedirles. Así por ejemplo pueden aparecer expresiones como: "Estoy resentido con mi amiga Lucía, porque no me hace caso y requiero que me escuche pues he discutido con mis padres".

La cuarta columna corresponde al reconocimiento. El resentimiento y el requerimiento anterior pueden resultar más significativos para la persona hacia la cual los diriges si intentas ver los aspectos positivos de su actuación y apreciar las razones de su comportamiento. Continuando con el ejemplo, podemos encontrar expresiones de reconocimiento: "Estoy resentido con mi amiga Lucía, porque no me hace caso y requiero que me escuche pues he discutido con mis padres, pero reconozco que tiene mucho que estudiar y no puede atenderme como antes".

4. Evaluación

✐ Se comprobará la capacidad del alumnado de expresar de modo claro y conciso sus sentimientos.

5. Materiales

Folios para que los dividan en cuatro partes.

V Comportamiento socialmente hábil

Este capítulo se dedica a trabajar aquella parte de las habilidades sociales relacionadas con los comportamientos asertivos relativos a la defensa de los derechos propios, que se han de manifestar de una forma clara, sin abusar ni ser objeto de abuso de los demás.

UNIDAD 13

Asertividad, agresividad y sumisión

Cuando una persona defiende sus derechos sin perder el respeto a los demás, se dice que tiene un comportamiento asertivo; se siente bien consigo misma y toma sus propias decisiones.

La persona que tiene un comportamiento sumiso no se hace respetar y permite que los demás se aprovechen de ella, por lo que se siente desgraciada y ansiosa.

La persona con un comportamiento agresivo no respeta a los demás y se aprovecha de ellos.

Ser capaz de convencer sin agredir, ser capaz de aceptar opiniones diferentes sin necesidad de ser sumiso, son las habilidades que se van a trabajar en esta unidad.

1. Objetivos

✓Experimentar y diferenciar los comportamientos no verbales asertivos, de aquellos comportamientos agresivos o sumisos.

✓ Aumentar la conciencia de nuestro comportamiento asertivo.

2. Contenidos

✍ La asertividad como una habilidad, frente a la sumisión y la agresividad

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora explica brevemente el concepto de comportamiento asertivo como un punto de equilibrio entre el comportamiento sumiso y el agresivo.

Indica a los alumnos y alumnas que hagan una lista de lo que asocian con la palabra "Asertivo" y que registren sus respuestas en el rotafolio.

Les pide que piensen en el "más sumiso" que conozcan, (es decir, una persona no asertiva). Individualmente deben imaginar las características de conducta que se asocian con esas personas. Posteriormente, les indicará que vayan de un lado para otro del aula adoptando actitudes sumisas, sin utilizar palabras.

Después de cinco minutos, les dirá que "se queden como estatuas" en una posición que demuestre comportamiento sumiso, miren sus compañeros y compañeras e identifiquen similitudes en sus comportamientos.

Seguidamente solicitará comentarios acerca de los comportamientos no-verbales de sumisión (o no asertivos), escribiéndolos en la pizarra.

Una vez registradas las respuestas, los alumnos y alumnas cambiarán de su comportamiento de sumisión a uno de agresividad. De nuevo, les pedirá que piensen en el comportamiento de la persona más "agresiva" que hayan visto, representando su papel agresivo con actitudes no-verbales. La única restricción a observar consiste en que no haya abusos ni daños físicos o destrucción de propiedad.

Transcurridos cinco minutos, indicará que vuelvan a quedarse en una "posición de estatuas" mostrando un comportamiento agresivo y mirando a su alrededor para observar similitudes en el comportamiento no-verbal de otros compañeros o compañeras.

Solicitará comentarios acerca de las similitudes de los comportamientos no verbales que se observaron y que estén relacionados con la agresividad, anotando los comentarios en el rotafolio o pizarra.

El tutor o la tutora describirá las características relativas al comportamiento de una persona "asertiva", centrándose en los componentes no ver-

bales: "La persona asertiva establece buen contacto visual, se detiene confortable pero firmemente en sus dos pies con sus brazos colgando a los costados. La persona asertiva defiende sus derechos al mismo tiempo que respeta los de los demás, es consciente de sus sentimientos y los sabe manejar tan pronto se le presenten, trata sus tensiones y las dirige en forma constructiva". Podrá añadir: "La persona asertiva dice frases con YO, usa palabras cooperativas, construye oraciones que enfatizan su interés y busca equilibrio en el poder".

A continuación solicitará a los alumnos y alumnas que piensen en una persona que hayan observado y que se adapte lo mejor posible a la descripción de una persona asertiva y representen el comportamiento de esa persona en forma no verbal.

Después de cinco minutos, dará la orden de que se "queden como estatuas", como se hizo con anterioridad y que observen y comparen la conducta de los demás.

Posteriormente, se entablará una discusión moderada por el tutor o la tutora, sobre las diferencias entre los comportamientos sumiso, agresivo y asertivo haciendo una lista en el rotafolio o pizarra. Después, conducirá el debate hacia la aplicación del comportamiento asertivo en la situaciones cotidianas, favoreciendo que pasen a discutir situaciones en las que los alumnos y las alumnas son generalmente asertivos y otras en las que les gustaría ser más asertivos.

4. Evaluación

✐ Se valorará la capacidad del alumnado para conocer las diferencias entre los tres tipos de comportamientos: asertivo, sumiso y agresivo.

5. Materiales

Rotafolio o Pizarra.

UNIDAD 14

Derechos asertivos

No hay que olvidar que uno mismo es tan importante como los demás y que las necesidades propias han de ser tenidas en cuenta. A veces, pensamos que otro tiene razón cuando no es así, pues lo único que hace es poner más empeño que nosotros en conseguir sus propósitos. Hay que tener en cuenta los puntos de vista de los demás y comunicarles que los tenemos en consideración, pero siempre exponiendo firmemente la opinión propia. Esta situación es recíproca. Por ello, cuando el otro tiene razón y salimos perdiendo en una discusión, hay que aceptarlo con deportividad y sin resentimientos.

Esta unidad, complementaria de la anterior, pretende que el alumno profundice en aspectos tales como el autoconocimiento y la confianza en sí mismo, a través del ejercicio de la asertividad.

1. Objetivos

✓ Desarrollar las posibilidades de autoconocimiento.

✓ Facilitar al alumnado la exploración de la autoafirmación, de aquello que es capaz y de sus límites.

✓ Ayudarle a aumentar su autoconfianza a través del ejercicio de la asertividad.

2. Contenidos

✍ Los derechos asertivos, no condicionados, propios y de los demás.

3. Desarrollo

❋ El tutor o tutora solicita que cada alumno o alumna identifique los derechos que cree tener en la familia, en el centro y en la sociedad. A continuación se formarán subgrupos para consensuar un mínimo de cinco de los citados derechos. Cada subgrupo leerá las conclusiones.

El tutor o tutora indicará que, dado que se ha logrado concretar estos derechos, se determinen aquellos que a su juicio, tienen los miembros de sus familias, de su centro y de la sociedad respecto a ellos.

Se resaltará la importancia de reflexionar acerca de las coincidencias y discrepancias en la definición de los derechos.

4. Evaluación

✐ El tutor o la tutora deberá comprobar que los alumnos y las alumnas han sido capaces de definir de manera clara y precisa, tanto sus propios derechos como los de los demás.

5. Materiales

Registro de derechos.

REGISTRO DE DERECHOS		
Yo tengo derecho		
En mi casa a	En mi centro a	En mi grupo de amigos/amigas a
Los otros tienen derecho a recibir de mí		
En mi casa a	En mi centro a	En mi grupo de amigos/amigas a

UNIDAD 15

A veces nos encontramos en situaciones embarazosas de las que nos es difícil salir bien librados. Hay situaciones en las que entran en juego nuestros sentimientos, en las que podemos turbarnos, alterarnos y no conseguir lo que queremos. En determinadas ocasiones renunciamos a conseguir lo que queremos para evitar el conflicto; en otras, lo conseguimos mediante una conducta agresiva hacia los demás. Ambos comportamientos tienen consecuencias negativas a corto o largo plazo.

Consigo lo que quiero

Se dice que una conducta es socialmente hábil cuando tiene un máximo de consecuencias favorables y un mínimo de desfavorables.

Desde edades muy tempranas el ser humano es capaz de expresar sus sentimientos y sus deseos de obtener cosas. En esta unidad los alumnos y las alumnas podrán aprender a resolver situaciones de conflicto mediante respuestas socialmente adecaudas.

1. Objetivos

✓ Expresar con eficacia los propios sentimientos sin sentir vergüenza ni menospreciar a los demás.

✓ Poder defenderse de forma no pasiva ni agresiva cuando otros se comportan de una manera no adecuada.

2. Contenidos

✍ Situaciones conflictivas que requieren una respuesta hábil socialmente.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora repartirá el cuadro: "Consigo lo que quiero 1" del apartado de materiales. Dividirá la clase en grupos de 6 y pedirá al grupo que reflexionen sucesivamente sobre las nueve situaciones socialmente conflictivas.

Para cada situación, los grupos explicarán por qué la respuesta allí incluida no es hábil socialmente y esbozarán la respuesta adecuada.

Al acabar la situación 1, el tutor o la tutora pedirá que cada grupo exponga y valore sus respuestas. A continuación les mostrará la respuesta socialmente hábil de la situación 1 que figura en el cuadro "Consigo lo que quiero 2".

Sucesivamente van analizando cada situación.

4. Evaluación

✐ El tutor o la tutora comprobará que su alumnado ha sido capaz de describir respuestas socialmente hábiles y entender por qué lo son.

5. Materiales

Cuadros: Consigo lo que quiero 1 y 2

Consigo lo que quiero 1

Situación	Respuesta no hábil socialmente
1. Estás en una cafetería con unos amigos y el camarero te sirve un refresco que no está frío. A ti no te gusta así y quieres cambiarlo. El camarero no quiere porque dice que ya está abierto y es posible que el dueño se lo quiera cobrar a él.	1. Como estás con tus amigos y no quieres "montar un número" y el sitio os gusta para reuniros, agachas la cabeza, te tomas la bebida y la pagas.
2. Es viernes por la tarde y estás con amigos y conocidos en una discoteca. Todos insisten en que pruebes una “pastila" y te dicen que lo vas a pasar muy bien. Tú no quieres tomar las pastillas, no te apetece en absoluto y, por otra parte, lo estás pasando bien en la discoteca.	2. Aunque te lo estás pasando bien en la discoteca, como no quieres tomar la pastilla, les dices a tus amigos que vas al servicio y aprovechas para escabullirte.
3. Un compañero te pide que le hagas los deberes de matemáticas. No es la primera vez que lo has hecho y no quieres hacerlo.	3. Le dices: "Ya estoy harto de hacerte los deberes. Inténtalo tú y si no puedes te los haré yo”.
4. Has quedado con un amigo para ir al cine. Este llega cuando la película ya ha comenzado y no te ha avisado antes.	4. Le dices: "Me he hartado de esperarte. Es la última vez que me lo haces. Ya no quedo más contigo". A continuación te marchas y lo dejas plantado.
5. Tus padres están de viaje y tus amigos quieren montar una fiesta en tu casa y tú no quieres.	5. Les dices: "¡Qué listos; no se os ocurre una idea mejor que pensar en fastidiarme!".
6. Llega un chico nuevo o una chica nueva a la clase y quieres conocerla.	6. Cuando te cruzas con él/ella le sonríes y pasas de largo.
7. Tus padres te regalan una motocicleta y tú estás muy agradecido.	7. Cuando te la regalan te quedas parado/a, te salen los colores y no dices nada.
8. Tus padres quieren imponerte lo que tienes que estudiar en el futuro.	8. Te rebelas contra ellos y te vas gritando y dando un portazo.
9. Un amigo te pide que le prestes dinero y tú no quieres.	9. Le dices: "Ahora no tengo, ya veremos en otra ocasión....".

Situación	Respuesta socialmente hábil
1. Estás en una cafetería con unos amigos y el camarero te sirve un refresco que no está frío. A ti no te gusta así y quieres cambiarlo. El camarero no quiere porque dice que ya está abierto y es posible que el dueño se lo quiera cobrar a él.	1. Respondes al camarero: "A mi no me gusta tomar un refresco si éste no está frío". Si el camarero o alguno de tus compañeros insiste en que te lo quedes tú repites la misma frase: "Te digo que no me gusta tomar un refresco si no está frío".
2. Es viernes por la tarde y estás con amigos y conocidos en una discoteca. Todos insisten en que pruebes una “pastila" y te dicen que lo vas a pasar muy bien. Tú no quieres tomar las pastillas, no te apetece en absoluto y, por otra parte, lo estás pasando bien en la discoteca	2. Respondes dándoles la razón en todo, pero sin acceder a hacer lo que ellos quieren. Dices: "Quizás me lo pasaría muy bien". "Tal vez". No te enfrentas, pero de ninguna manera te tomas la pastilla. No das explicaciones.
3. Un compañero te pide que le hagas los deberes de matemáticas. No es la primera vez que lo has hecho y no quieres hacerlo.	3. Le dices: "No". Si insiste le vuelves a decir: "Que no". Si vuelve a insistir, le repites: "Te he dicho que no".
4. Has quedado con un amigo para ir al cine. Este llega cuando la película ya ha comenzado y no te ha avisado antes.	4. Le dices: "He estado esperándote mucho tiempo. Me hubiera gustado que me hubieras avisado que llegabas tarde".
5. Tus padres están de viaje y tus amigos quieren montar una fiesta en tu casa y tú no quieres.	5. Les dices: "Vamos a pensar en otro sitio para montar la fiesta".
6. Llega un chico nuevo o una chica nueva a la clase y quieres conocerla.	6. Te acercas a él/ella y le saludas: ¡Hola! Soy..... Bienvenido/a a clase. Me alegro de conocerte.
7. Tus padres te regalan una motocicleta y tú estás muy agradecido.	7. Les das las gracias y les manifiestas tu alegría por el regalo.
8. Tus padres quieren imponerte lo que tienes que estudiar en el futuro.	8. Les dices lo que piensas hacer: "Sabéis lo que os digo: yo lo que pienso hacer es.....".
9. Un amigo te pide que le prestes dinero y tú no quieres.	9. Le dices: "No".

VI Comunicación electrónica

El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestra sociedad, debe llevar parejo un uso adecuado de las mismas. En este capítulo se presentan algunas de actividades de TIC que hoy en día más se realizan en nuestra sociedad.

UNIDAD 16

Enviamos un SMS

La telefonía móvil hoy forma parte de la vida de mucha gente, especialmente de los adolescentes, para los que el móvil se ha convertido en "compañero inseparable".

Cientos de mensajes se envían cada día a través del móvil. Los jóvenes del siglo XXI están creando una nueva forma de comunicación, gracias sobretodo a los SMS (Short Messages System). Al mismo tiempo, también están transformando el lenguaje para poder transmitir la máxima información con un número mínimo de caracteres.

Esta unidad se refiere a uno de los usos más frecuentes entre los jóvenes, los SMS. Incidiremos en el uso adecuado de los mismos así como en su importancia como instrumento de comunicación entre las personas.

1. Objetivos

✓Identificar los elementos de comunicación en la utilización del sistema SMS.

✓Ser capaz de utilizar las "normas SMS de comunicación"

2. Contenidos

✍ El sistema SMS de comunicación.

3. Desarrollo

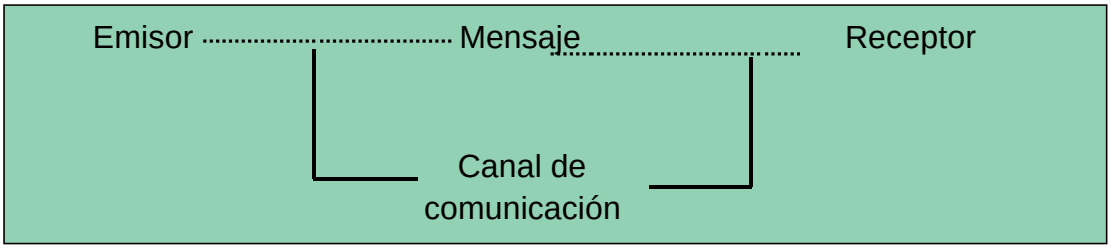
❋ El tutor o la tutora realizará una breve exposición de lo que supone la comunicación mediante el sistema SMS. Para ello, se propone el siguiente texto:

"La comunicación verbal a través del móvil está siendo sustituida por otra escrita que, además, reduce al máximo el número de caracteres (unos 160 por mensaje). De esta forma, con un mínimo de letras se transmite un mensaje más o menos comprensible. A q hr qdms? es uno de los más populares. Miles de adolescentes envían este mensaje cada día y especialmente los fines de semana. Es una forma más barata y rápida de comunicarse.

En los chats, foros, e-mail y SMS cada vez es más común usar estas fórmulas de lenguaje abreviado. Varias editoriales se han lanzado a la aventura de recapitular los acrónimos, los signos que expresan estados de ánimo, emoticonos, o las fórmulas abreviadas más frecuentes de la red. La clave: no hay reglas. Es algo espontáneo que surge del ingenio de los usuarios para jugar con la fonética de las palabras.

La rapidez es sin duda una de las cosas que más se valora de los mensajes, pero éstos también obligan a ser breves, ya que por mucho que se contraigan las palabras, no hay espacio más que para un mensaje directo y que a veces puede resultar incompleto y desconcertante"

El tutor o la tutora insistirá en que este sistema responde al modelo clásico en todo proceso de comunicación, que se refleja en el gráfico siguiente:



En esta unidad se propone la realización de dos ejercicios, en los que se utilizará exclusivamente el modelo de comunicación SMS.

1. Concurso de poesía.
2. Elección de un tema a través de los mensajes cortos del móvil.

Los alumnos y las alumnas se constituirán en grupos y elaborarán y redactarán por escrito una de las dos actividades propuestas durante 20 minutos. Para ello tendrán en cuenta las orientaciones recogidas en el apartado de materiales.

Una vez redactado el texto, según las normas SMS, el portavoz de cada grupo lo escribirá en la pizarra y lo comentará. El tutor o la tutora invitará a

los alumnos y alumnas a reflexionar, acerca del uso de este sistema, de cómo se está implantando en la sociedad, etc.

Por último propondrá, si es posible, la transmisión por móvil de los trabajos realizados.

4. Evaluación

✐ El tutor o la tutora valorará tanto la participación en la actividad como el uso del sistema SMS como medio de comunicación.

5. Materiales

Orientaciones para escribir SMS (Short Messages System)

- No se acentúa
- Los signos de interrogación y admiración van sólo al final
- Desaparecen la h y la e al principio de cada palabra
- Se suprimen las vocales en las palabras más comunes. Por ejemplo: "mñn" (mañana), "dnd" (donde).
- Se aprovecha entero el sonido de las consonantes: t (te), m (me), k (ca)...
- Se sustituye sistemáticamente la "ch" por "x" y la "ll" por la "y".
- Se abrevian las frases de uso más frecuente "kte?" (qué tal estás?), "tqk" (te quiero).
- Siempre que se pueda se utilizarán números y signos matemáticos, bien por su significado, bien por su sonido "x" (por) + o - (más o menos), 1 (uno/a), salu2 (saludos).
- Se resumen al mínimo el número de letras y partículas más usadas: "tb" (también), "xa" (para), "xo" (pero). El signo de multiplicar "x" es muy usado. Entre otras cosas sirve para sustituir los sonidos "por", "par" ,"per".

• Se aceptan todas las abreviaturas inglesas. "ok" (vale), "u" (you: tú).

• Se aprovechan los mismos emoticonos (iconos gestuales) que llevan años circulando por la red en chats o correos electrónicos (se leen inclinando la cabeza a la izquierda):

:-) = Contento, :-0 = Sorprendido, etc.

Emociones digitales

Incluso las emociones ya tienen un hueco entre esos 130 caracteres de las pequeñas pantallas de los móviles: los emoticonos cobran cada vez más fuerza en los mensajes. Ya eran conocidos por los usuarios de Internet, que los emplean en los chats, principalmente, pero ahora se han extendido entre los móviles. Suelen usarse como broche final, de despedida, y expresan algo más cercano, un sentimiento o estado de ánimo. El Diccionario de Genie ofrece también algunos ejemplos:

:-) = Contento

:-p = Sacar la lengua

:-o = Gritón/horrorizado

;-) = Cómplice

/-0 = Aburrido

0:-) = Ángel

s:0 = Bebé

ä:-(= Enfadado

:-(= Triste

:,-(= Estoy llorando

:-0 = Sorprendido

;-) = Guiñando el ojo

%-) = Mareado

:-& = No puede hablar

.-/ = Escéptico

:* = Besos

@--- = Una rosa

:-I = Indiferencia

:´-) = Sudando

UNIDAD 17

Chateamos

Chatear es un fenómeno social emergente que se presenta como una instancia concreta y válida para la generación, formación y establecimiento de relaciones sociales, mediante la cual los usuarios reproducen los procesos de interacción social.

El diálogo interactivo alcanza muchas veces los límites más insospechados. El amparo del anonimato hace que ninguna situación tenga demasiada trascendencia. El uso de Internet se está convirtiendo día a día en un elemento imprescindible para numerosas actividades humanas, dadas sus cada vez mayores potencialidades para el acceso, difusión y generación de información y comunicación.

Internet se ha convertido en una herramienta que permite a cualquier persona mantener una conversación con otra, aunque se encuentre en la otra parte del planeta. Este hecho posibilita la aparición de "tertulias virtuales", que requiereunas normas de relación entre los participantes.

1. Objetivos

✓ Reconocer las características de los chats y su utilización como medio de comunicación.

2. Contenidos

✍ El chat como un elemento más de Internet.

3. Desarrollo

❋ El tutor o tutora introduce la actividad, facilitando al grupo el texto que se encuentra en el apartado de materiales. Según su criterio y teniendo en cuenta las características del grupo esta fase de la actividad puede realizarse de forma individual o en grupo.

Una vez finalizada la lectura, la siguiente fase de la actividad, en la que puede utilizarse la técnica del foro, los alumnos y las alumnas expresarán sus opiniones, consideraciones y conclusiones acerca de los chats y su uso por los jóvenes.

Esta actividad puede complementarse con otra en la que se incide más en el tema de los chats utilizando el cuestionario que se encuentra también en el apartado de materiales.

En ese apartado se encuentra, además, información complementaria del lenguaje o argot habitual entre los usuarios del chat, y de las abreviaturas y expresiones más comunes.

4. Evaluación

✐ El tutor o la tutora evaluará el conocimiento de la mecánica del chateo así como el análisis crítico de sus usos y abusos.

5. Materiales

Texto

"El factor clave de la modernización se encuentra en la Sociedad de la Información, que se presenta heterogénea, diversa y muchas veces contradictoria y que utiliza Internet como principal instrumento.

Se han modificado las formas tradicionales de relación entre los sujetos, siendo uno de los elementos más sobresalientes dentro de las posibilidades que ofrece Internet, los Chats de conversación, a través de los cuales es posible establecer relaciones interpersonales.

Numerosos especialistas en el tema han identificado los Chats o círculos de conversación como una de las principales causas de adicción entre los asiduos a la red (Internet).

Un síntoma típico de la adicción de esas personas consiste en una reacción colérica ante los consejos para que se despeguen del monitor. Estas personas utilizan esta vía como canal para la reunión, socialización y conocimiento de nuevos sujetos. Los habituales de la red se tornan adictos, ya que permanecen muchas horas frente al ordenador en tiempo real tratando

de recrear otras formas de comunicación diferentes a la que dos personas puedan tener en la vida cotidiana sin la utilización de esta herramienta tecnológica.

Son muy variados los síntomas que se pueden presentar en relación a dicha problemática:

- *Cambios drásticos en los hábitos de vida a fin de tener más tiempo para conectarse.*
- *Disminución generalizada de la actividad física.*
- *Evitación de actividades importantes para disponer de mayor cantidad de tiempo para permanecer conectado.*
- *Privación o cambio en los patrones de sueño a fin de disponer de más tiempo en la Red.*

Muchas personas caracterizadas por su timidez encuentran en esta nueva vía de comunicación la posibilidad de liberarse de la ansiedad producida por las relaciones sociales cara a cara, ganando en autoconfianza, dado el anonimato que los canales del Chat proporcionan.

Una de las cuestiones centrales que se plantean consiste en cómo las personas usan la tecnología y de qué modo afecta ésta a su conducta, sus pensamientos y sus relaciones sociales. Habrá que ver si en un futuro será una nueva forma de comunicación o si se podría pensar como una adicción, un hobbie o un hábito."

Cuestionario

¿Desde cuándo y con qué frecuencia chateas?

¿Qué tipo de relaciones has establecido en las comunicaciones en el chat?

¿Habitualmente te comunicas sólo con las mismas personas o permanentemente estás conociendo gente a través del chat?

¿Qué temas o aspectos te motivan a iniciar una conversación con alguien por primera vez?

¿Cómo reconoces en el chat a las personas que te caen bien o te caen mal?

¿Te formas alguna idea acerca del físico o personalidad de la persona con quien conversas? ¿En qué te basas para formarte esta idea?

¿Intercambias fotografías con las personas con las que chateas?

¿Prefieres chatear con personas de tu misma edad, sexo, del sexo opuesto, de diferente edad, que tengan actividades e intereses similares a los tuyos o esto te es indiferente?

¿Sobre qué temas conversas en el Chat?

¿Cómo les comunicas a las personas con que chateas que te agradan?

¿Cómo percibes que tú le agradas a esas personas?

¿Conversas en el chat sobre tus sentimientos, problemas e inquietudes? ¿Por qué?

¿Qué buscas en el chat y en las personas con las que te comunicas?

Terminología

A2: adiós.

Byes: adiós. Una manera de despedirse entre amigos.

cop: viene de ircop. En realidad es el responsable o administrador del servidor de irc en un proveedor. Tiene el control sobre la red, de él/ella depende el buen funcionamiento de la misma. Como los ircops de plantilla son insuficientes para gestionar la red, en su día decidieron otorgar privilegios sobre la misma a particulares que cumplen unos determinados requisitos. Indistintamente a unos y otros se le llama cops.

dnd: de nada. Se dice cuando alguien nos da las gracias.

eoooooo: forma de llamar la atención cuando alguien deja de escribir.

iujiiiiiii: es una manera de saludar, de llamar la atención.

jajajaja: risa franca, abierta.

jejejeje: risa amigable.

jijijijijiji: risa pícara.

jojojojo: risa socarrona.

juajuajuajua: carcajadas.

jujujuju: risa extraña, es poco usada.

lag: tiempo que media entre que se escribe un mensaje y este llega al servidor de Irc.

lammer: aquel que se las da de saber mucha informática cuando en realidad sabe poco o nada.

Muackkkk: es un beso que se le suele dar a alguien a quien se le pide que cierre previamente los ojos.

pakete: nombre que recibe un novato cuando empieza a jugar al quake o cualquier otro juego a través de la red.

snif, snif: manifestación de pesar ante una contrariedad.

tb: también.

thks!!!: un modo muy sentido de manifestar agradecimiento.

toc, toc, toc: es una forma de llamar, de decir en un canal, en un query: ¿hay alguien?.

uaaaaala: manifestación de sorpresa y estupor.

wapa/o: guapa/o. Adjetivo usado con mucha frecuencia en los saludos afectuosos.

UNIDAD 18

El correo del Zar

La intimidad, la imagen pública, la libertad de expresión sufren modificaciones cuando se ven bajo el prisma de la Red, es decir de Internet. También las pautas de conducta, la buena educación, se muestran como elementos permeables de la dinámica de Internet y, en particular, en las comunicaciones on-line y las comunicaciones diferidas, como es el caso del correo electrónico.

Los servicios que Internet ofrece para las comunicaciones interpersonales, se pueden clasificar en dos familias: aquellos donde emisor y receptor se encuentran a la vez presentes, como los chats y aquellos en los que no es necesaria la coincidencia en el tiempo, como el correo electrónico o e-mail. Como es natural, las reglas y recomendaciones en ambos tipos de servicios se ven afectadas por la coincidencia temporal o no de los interlocutores.

También, gracias a Internet se ha facilitado una mayor comunicación escrita. La carta tradicional, en soporte papel, está siendo sustituída por la carta virtual, el e-mail. Es conveniente que los alumnos y las alumnas conozcan y aprovechen convenientemente este nuevo medio de comunicación.

1. Objetivos

✓ Conocer los diferentes medios de comunicación, postal y electrónico, y sus posibilidades, diferencias y reglas para su utilización.

2. Contenidos

✍ Correo tradicional y e-mail.

3. Desarrollo

❋ El tutor o tutora explicará a los alumnos y alumnas qué es un medio de comunicación, y les pedirá que seleccionen de las revistas, periódicos y de Internet, artículos donde se mencionen los diferentes medios de comunicación, desde el telégrafo y las cartas, hasta el correo electrónico.

Para que conozcan las características propias y las diferencias de los medios de comunicación, el tutor o tutora les pedirá que escriban algunas cartas personales para enviar por correo postal, como carta manuscrita, o por correo electrónico. Les indicará las reglas básicas sobre cómo escribir una carta. Una vez escrita la carta analizarán y compararán las diferencias existentes entre escribir una carta y enviar un correo electrónico.

Para realizar esta actividad se propone a los alumnos que elijan entre uno de los ejemplos siguientes:

a) Escribir una carta y un e-mail a un amigo o amiga felicitándole por haber terminado de cursar sus estudios de ESO. Además, puede relatarle algo de lo que ha hecho en este curso.

b) Escribir y enviar una carta y un e-mail a un amigo o amiga residente en otra localidad, invitándole a pasar las fiestas de tu pueblo o ciudad resaltando que todo estará muy animado y que juntos podrán divertirse mucho. Deberán dar detalles.

c) Escribir una carta y un e-mail a un primo o una prima invitándole a pasar 15 días de vacaciones en su compañía en un pueblo de la costa. Preguntar por la salud de los tíos y de los primos y primas. Dar noticias sobre sus padres y hermanos y sobre el resultado de sus exámenes de fin de curso.

4. Evaluación

✐ Debe valorarse que los alumnos y las alumnas sean capaces de identificar los aspectos diferenciadores de ambos medios de comunicación: el correo postal y el correo electrónico, utilizando en cada caso los elementos que los caracterizan.

5. Materiales

El tutor o tutora facilitará a los alumnos y las alumnas el siguiente material, para su lectura y consulta durante el desarrollo de la actividad:

Correo postal: las cartas privadas

En las cartas privadas o particulares entre familiares, amigos y conocidos, existe una libertad de expresión que no puede compararse con las normas de redacción de las cartas mercantiles. El grado de relación es el factor que rige su nivel de expresión.

La cantidad de tópicos que pueden tratarse en las cartas familiares no tiene prácticamente límites, dado el innumerable número de situaciones que se dan en la convivencia social de todos los días.

Una carta privada se empieza con el lugar y la fecha a lo que comúnmente le sigue una frase introductoria o saludo. También puede ponerse antes del saludo el nombre del destinatario y el lugar de destino.

El tono empleado en el saludo, así como en la despedida, está dado por el grado de amistad o de familiaridad que se tiene con el destinatario. El texto de la carta deberá dividirse en párrafos separando las ideas expresadas. En las cartas privadas deben observarse las normas vigentes de sintaxis, ortografía y puntuación.

Las tres claves en todo escrito son: claridad, concisión y sencillez.

En general, las cartas no han de ser demasiado largas. Lo esencial es que se escriba la idea correctamente, aunque sea en pocas líneas.

Si nos extendemos mucho, las cartas se convierten en aburridas. Para expresar pocas ideas no es necesario escribir 6 hojas. Otra cosa sería que escribiésemos a alguien a quien hace mucho tiempo que no le comunicamos nada, entonces la carta, aunque fuera larga, tendría un contenido más amplio.

Por otro lado, escribir una carta no debe convertirse en un acto solemne. Deben primar la naturalidad, la espontaneidad y la sencillez, utilizando un estilo personal y directo (sin darle vueltas a las cosas).

Correo electrónico (e-mail)

El correo electrónico es posiblemente el servicio más usado de Internet. Permite la comunicación entre personas con mucha mayor rapidez que el correo postal pero con su misma versatilidad. Las normas de conducta que rigen los mensajes de correo son muy laxas, debido fundamentalmente a la variedad de mensajes.

El correo electrónico es otra forma de correo, por lo que las normas básicas comúnmente utilizadas para escribir una carta suelen seguir vigentes en la Red, con algunas matizaciones. Cabe destacar:

1. Evitar tratamientos excesivamente formales, sobre todo cuando el mensaje vaya dirigido a personas de otras culturas o lenguas. En la Red se suele permitir un lenguaje más desenfadado.

2. Firmar tus mensajes.

3. Ser tan conciso como puedas.

4. Ordenar alfabéticamente las direcciones cuando sean múltiples.

5. Cuando se adjuntan ficheros, procurar que sean pequeños. Si el fichero es grande, deberás comprimirlo.

6. Nada de virus. Eres responsable de los mensajes que mandas.

7. No contestes mensajes ofensivos. Cuidado con el "correo basura".

8. Cuando repliques a un mensaje, no incluyas todo el mensaje original, a menos que lo consideres estrictamente necesario.

VII

Creatividad

Dar rienda suelta a nuestra imaginación,
es uno de los ejercicios más útiles para el desarrollo personal.
Uno de los objetivos de este capítulo es ayudar
a ser capaz de dar soluciones no previstas a los problemas
cotidianos con los que nos podemos enfrentar.

UNIDAD 19

La princesa y el león

La gente suele responder de un modo similar ante diferentes problemas con los que se encuentra en la actividad diaria. Sin embargo, en ocasiones, dar respuesta a ciertas cuestiones requiere soluciones no convencionales, que hacen necesario recurrir a estrategias imaginativas y creativas.

En ocasiones, la solución a un problema hay que buscarla más allá de la propia evidencia. En esta unidad, se propone a los alumnos y las alumnas que den respuesta a un problema, aparentemente sencillo, pero que requiere una solución creativa.

1. Objetivos

✓Adquirir estrategias básicas en el diseño y aplicación de soluciones creativas.

2. Contenidos

✍ Expresión libre de ideas creativas.

3. Desarrollo

❋ El tutor o tutora explica al grupo que va a trabajar en la solución de un problema. Para esta unidad puede utilizarse la técnica de tormenta de ideas, en la que se tendrá en cuenta los siguientes principios para la generación de ideas:

- Toda crítica está prohibida.
- Toda idea es buena.
- Tantas ideas como sea posible.
- La asociación y ampliación de ideas es deseable.

Los alumnos y las alumnas leerán durante 5 minutos el texto que se encuentra en el apartado de materiales; después dedicarán otros 5 minutos individualmente a escribir todas aquellas soluciones que se les ocurran. Una vez finalizada esta fase, el tutor o la tutora continuará la actividad siguiendo las orientaciones recogidas en el anexo de las técnicas grupales hasta elegir una o varias soluciones posibles.

4. Evaluación

✐ Se evaluará la aportación de los alumnos y las alumnas de posibles soluciones creativas.

5. Materiales

"Un Rey muy astuto tenía una hija que era tan bella como él cruel. Su elegancia y belleza atraían pretendientes de los cuatro rincones de la tierra, que venían a pedir su mano. Pero el Rey imponía crueles condiciones. Cada pretendiente era obligado a pasar una prueba. La prueba consistía en extraer de una caja uno de dos papelitos que se encontraban dentro de ella. En un papelito estaba escrito el nombre de la princesa; en el otro la palabra León. Si extraía el papel con la palabra León, sería metido a la jaula de un León, donde le esperaba una muerte cruel, y si cogía el papel con el nombre de la princesa se casaría con ella. Matemáticamente, sus probabilidades de ganar o perder la mano de la princesa eran las mismas; pero prácticamente, sus probabilidades de ganar eran nulas debido a que el Rey sin escrúpulos, siempre introducía en la caja dos papeles y ambos tenían escrita la palabra León. Después de que muchos pretendientes habían sufrido una muerte intempestiva de esta manera, la princesa se dió cuenta del engaño de su padre. Un día, un atractivo joven llegó al Palacio e inmediatamente la princesa se enamoró de él. La princesa le contó la estrategia del Rey y lo que le esperaba a cualquiera que tratara de ganar su mano. Impávido, el joven anunció que era pretendiente y de alguna manera se las ingenió para burlar al Rey".

¿Cómo lo hizo?, la respuesta es: el joven tomó un papel y a continuación sin leerlo se lo introdujo en la boca, lo masticó y se lo comió. Después, tranquilamente anunció que el Rey leería el papel restante...

UNIDAD 20

El sueño

Al igual que la unidad anterior, ésta requiere que los alumnos y las alumnas sean capaces de plantear soluciones no convencionales a determinadas situaciones o problemas.

Esta unidad es complementaria de la anterior y podría trabajarse en una sesión de tutoría consecutiva.

1. Objetivos

✓Adquirir estrategias básicas en el diseño y aplicación de soluciones creativas.

2. Contenidos

✍ La creatividad aplicada a la resolución de problemas.

3. Desarrollo

❋ En esta unidad la técnica a utilizar será la tormenta de ideas, aunque los alumnos y las alumnas se constituirán en pequeños grupos para buscar la solución que luego aportarán posteriormente al conjunto de la clase. Para ello, se propone el texto que figura en el apartado de materiales.

El tutor o tutora ayudará a los grupos a buscar de soluciones, haciéndoles ver las etapas que dicho proceso sigue hasta la concreción de las mismas.

Para llegar a una idea concluyente hay dos fases: una, divergente, de pensamiento fluido con vistas a generar el mayor número de ideas; y otra, convergente, para seleccionar las ideas que parezcan mejores.

4. Evaluación

✐ Se evaluará la aportación de los alumnos y las alumnas de posibles soluciones creativas.

5. Materiales

"Durante la noche el dueño de una empresa en tu localidad decide volar a Madrid al día siguiente temprano para un negocio importante. Teniendo que recoger previamente unos documentos, se presenta en su fabrica a las 6 de la mañana y le explica al asombrado vigilante nocturno el motivo de su temprana visita. Al saber que su jefe se dispone a ir a Madrid en el avión de las 8, el vigilante nocturno le ruega que no lo haga, porque aquella noche soñó que el avión se caía, pereciendo todos sus ocupantes. El dueño de la fábrica no quiere hacerle caso, pero tanto insiste el hombre y tan desesperadamente le ruega que no tome el avión que al final decide aplazar el viaje. Al mediodía la televisión trae la noticia de que el avión de las 8 a Madrid se ha estrellado, sin quedar un solo sobreviviente. Entonces el dueño de la fábrica llama al vigilante nocturno y le dice: "Aquí tienes una buena gratificación en efectivo por haberme salvado la vida, pero al mismo tiempo aquí tienes tu carta de despido, porque no quiero volver a verte nunca más en mi fábrica".

¿Qué motivos tenía el dueño de la empresa para despedir al vigilante nocturno? La respuesta sería: no es útil un vigilante nocturno que se duerma y sueñe en sus horas de trabajo.

UNIDAD 21

Esta unidad continúa trabajando el ámbito de la creatividad, pero desde la vertiente de la creación literaria. Al igual que en las anteriores unidades, el eje conductor es la búsqueda de soluciones creativas.

Terminemos una historia

En muchas ocasiones, nos planteamos la pregunta: ¿qué hubiera pasado sí? En esta unidad, pretendemos que los alumnos y las alumnas reflexionen acerca de cómo puede finalizar un determinado acontecimiento, en función de cómo se relacionen entre sus elementos.

1. Objetivos

✓Sensibilizar a los alumnos y las alumnas acerca de sus alternativas futuras y las condiciones que deben presentarse para convertirlas en realidad.

2. Contenidos

✍ Adquirir estrategias básicas en el diseño y aplicación de soluciones creativas.

3. Desarrollo

❋ El tutor o tutora divide la clase en 3 grupos diferentes. A continuación, explica que a partir de los elementos narrativos que se proponen en el apartado de materiales, cada grupo deberá elaborar una breve narración, pero que tendrá uno de los finales siguientes:

- Terminar la historia con final feliz.

- Terminar la historia con final trágico.

- Terminar la historia con final absurdo.

Durante 30 minutos cada grupo redacta su narración a partir de las aportaciones de cada uno de sus integrantes. Transcurrido ese tiempo, el portavoz de cada grupo presentará a toda la clase su historia con el final que se le ha asignado. Terminadas las distintas lecturas, la clase seleccionará aquella historia que más le haya gustado.

Se podrá continuar la actividad proponiendo otras opciones narrativas, buscando en todo momento la creatividad y la imaginación de sus alumnos y alumnas.

4. Evaluación

✐ Se valorará la creatividad en la combinación de los elementos narrativos, así como en la solución planteada para el desenlace de la narración

5. Materiales

Elementos narrativos

- Una mañana de domingo en la playa.
- Una familia que tiene dos niños de edades diversas.
- Unos turistas tostándose al sol.
- Un vendedor de helados.
- Una barca amarrada próxima a la playa.
- Los vigilantes de la playa.
- Una sombra en el mar.
- Un grupo de gente jugando a voleyplaya.

VIII

Bloqueos

Comunicarse es una de las actividades básicas del ser humano.
Facilitar el desarrollo adecuado de cualquier
tipo de comunicación es el
objeto de las unidades de este capítulo.

UNIDAD 22

Conversamos

Se suele definir la habilidad para la comunicación como la capacidad de saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes.

Normalmente, de lo que escuchamos, sólo atendemos a la mitad y olvidamos a su vez la mitad de lo que atendemos. De ahí la importancia de mejorar la eficacia de las conversaciones

Hablar, conversar, dialogar, implican elementos que es necesario reconocer para facilitar que la comunicación entre las personas sea cada vez más fácil y fluida, y potenciar un mejor y mayor desarrollo personal.

1. Objetivos

✓Reflexionar sobre los elementos de la conversación.
✓ Mejorar la comunicación del alumnado.

2. Contenidos

✍ Debate en grupo con participantes que intervienen, interrumpen o exclaman.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora indica que los procesos de comunicación son de difícil reconocimiento y definición. A continuación, presenta los elementos de la conversación: intervención, interjección e interrupción. Los dos primeros facilitan la comunicación y el tercero, la dificulta o impide.

Como ejercicio práctico presenta a debate un asunto de interés para el alumnado. Divide la clase en diferentes grupos: intervención, interrupción, interjección y observación y les da instrucciones por separado.

Los alumnos que intervienen han de procurar el diálogo, prestando atención y haciendo ver que entienden el mensaje o formulando preguntas cortas cuando no entienden algo para aclararlo.

Los alumnos que interrumpen deben obstaculizar, pero no destruir el proceso de comunicación del grupo. De forma discreta introducirán ideas nuevas o refutarán otras, introducirán despropósitos, se harán notar, pero sin destruir el dialogo.

Los alumnos del grupo de interjección prestarán apoyo emocional con sonrisas, gestos, exclamaciones breves positivas o aclaración del tipo: ¿qué?, ¿puedes repetir?

Los alumnos que observan deberán anotar individualmente los elementos referidos a intervención, interrupción e interjección y otras observaciones sobre el desarrollo de la conversación.

Se concluye la actividad con el informe de los observadores de lo que han anotado, animando a los participantes de los otros grupos a aportar su opinión.

4. Evaluación

✐ Se evaluará que los alumnos reconozcan los elementos de la conversación y que los utilicen en la mejora de su comunicación.

5. Materiales

No se precisa materiales específicos para la realización de esta actividad.

UNIDAD 23

Voluntarios

Las emociones son reacciones psico-físicas momentáneas. Los sentimientos engloban emociones, pero les añaden un pensamiento a posteriori. Lo que sentimos, cómo nos encontramos, depende en gran parte de lo que decidimos pensar.

Las emociones y sentimientos compartidos son capaces de unir a las personas.

En toda comunicación se ponen de manifiesto emociones. Fruto de ellas son expresiones tales como “no debería de haberselo comentado”, “mejor me hubiese callado”, etc. Conocer nuestros sentimientos y emociones nos puede ayudar a mejorar nuestra comunicación con los demás.

1. Objetivos

✓Remover bloqueos emocionales.

✓ Ser consciente de los propios sentimientos y expresarlos. Percibir los de los demás.

2. Contenidos

✍ Expresión de sentimientos.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora plantea la actividad del siguiente modo:

Vamos a imaginar que uno de vosotros entra en la clase y todos los demás se echan a reír. Cualquiera que entrase, tendría la misma respuesta emocional de activación (alerta) e inmediatamente después generaría un pensamiento que podría ser de muchos tipos.

Así, si piensa que ha hecho el ridículo, sentirá miedo. Si piensa que se están divirtiendo y pasándolo bien, sentirá alegría. Si piensa que son maleducados, sentirá enfado. Si piensa que les gusta y por eso se han alegrado, sentirá aprecio, etc.

Tras esta introducción, explicará que los sentimientos pueden ser representados y que va a mostrar un método para que lo puedan hacer. Para ello dice que pedirá un número amplio de voluntarios.

Luego les explicará: "En realidad no quiero voluntarios. Lo que quiero es que penséis sobre los sentimientos afectados en la decisión de presentaros voluntarios o no". A continuación les pedirá que cierren los ojos y que durante unos minutos se imaginen a dos personas: una de ellas les dice que se presenten voluntarios y la otra, que no. Estas dos personas discuten entre sí hasta que una de ellas gana.

Por último, cada alumno o alumna describirá estas dos personas imaginarias: cómo eran, qué decían, dónde estaban, quién ganó y por qué.

4. Evaluación

✐ Se valorará el grado de implicación del alumnado así como se observará quienes sufren mayores bloqueos para poder ayudarles en su superación.

5. Materiales

No se precisa material específico para el desarrollo de esta unidad.

UNIDAD 24

Afectos

El afecto y la emoción se suelen confundir. Si bien están relacionados, en realidad corresponden a dos conductas bien distintas. La emoción sucede "de piel para adentro", es una respuesta fisiológica interna individual ante una situación determinada. El afecto se da entre dos o más personas, es una interacción social que pasa de una persona a otra.

Las emociones son momentos o estados de la persona, mientras que los afectos pueden acumularse.

Ser capaz de expresar verbalmente nuestros sentimientos, resulta dificil. Tradicionalmente, manifestar aquello que realmente sentimos no ha sido bien valorado. En esta unidad se pretende que los alumnos y las alumnas sean conscientes de que sus sentimientos pueden ser expresados y, por tanto, valorados por los demás.

1. Objetivos

✓Experimentar los problemas y las satisfacciones relativas al hecho de expresar y recibir afecto.

2. Contenidos

✍ Expresión de los afectos a compañeros y compañeras.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora explica que a la mayoría de la gente le cuesta mucho expresar afecto y también recibirlo. En muchas ocasiones, nos bloqueamos ante una interacción afectiva, nos sonrojamos o utilizamos "el cachondeo" en vez de expresar o recibir francamente los sentimientos.

Insistirá en la necesidad de que se esfuercen en el desempeño de la actividad y que no se la tomen a broma. Como ayuda para experimentar afectos van a practicarán la "inundación de afectos". Para ello, el grupo elegirá a un alumno o alumna que va ser el objeto de los afectos del grupo. Esta persona podrá escoger entre quedarse donde está, ponerse en el centro de la clase o de espaldas al grupo mientras escucha lo que le dicen.

A indicación del tutor o de la tutora cada alumno o alumna dirá a esta persona elegida todos los sentimientos positivos que siente hacia ella. La persona centro de atención no hablará, sólo escuchará.

A continuación irán pasando otros alumnos o alumnas para ser el centro de atención. El tutor o la tutora procurará que entre ellos estén algunos menos populares o incluso rechazadas por parte del grupo.

Por último, todo el grupo comenta los sentimientos vividos cuando manifestaba afecto.

4. Evaluación

✐ Se valorará el grado de implicación del grupo, la expresión de los afectos y el comentario de las vivencias.

5. Materiales

No se precisan material específico para la actividad, aunque sería conveniente que el alumnado estuviera de pie en corro sin mobiliario entre ellos.

IX

Esquemas mentales

Una expresión muy corriente es:
“los árboles nos impiden ver el bosque”.
Con ella, venimos a señalar que en ocasiones un detalle
nos impide ver un conjunto que resulta más interesante
que la individualidad, o a la inversa.
Por ello, en las unidades siguientes se pretende
que el alumnado sea capaz de realizar un adecuado
análisis de aquello que le rodea.

UNIDAD 25

Rompecabezas

Las actitudes son unos de los filtros a través de los cuales vemos y simplificamos la complejidad de la realidad. Sirven para reducir el exceso de información; sin embargo, esta simplificación no es la realidad, sino un constructo, que ha de ser flexible y abierto, permitir analizar la misma situación desde muchos puntos de vista y generar diferentes respuestas para cada situación.

Esta flexibilidad y apertura actitudinal es facilitada por las aportaciones de los compañeros.

La conclusión a la que podamos llegar ante un hecho, lectura o situación va a determinar en gran medida nuestra actuación y la de los que nos rodean.

1. Objetivos

✓Mostrar la eficiencia del trabajo en equipo.

✓Reflexionar sobre las actitudes y valores necesarios para desarrollar unas capacidades u otras, unos comportamientos u otros.

2. Contenidos

✍ La consecución de un resultado a partir de las aportaciones parciales de todos los miembros del grupo.

✍ La valoración sobre una determinada actitud para afrontar las dificultades en la vida.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora al inicio de la sesión indica que en numerosas ocasiones ante un problema a resolver, sólo tenemos una información parcial y precisamos del grupo para completar esta información. Así mismo, el grupo precisa un método de trabajo eficiente para organizar la información a fin de resolver el problema planteado.

A continuación, dividirá la clase en tres grupos, cortará cada copia del texto: "El laboratorio de Edison", que figura en el apartado de materiales, de modo que cada tira contenga una frase. A cada alumno le entrega una tira e indica que cada grupo debe ordenar el texto.

Una vez completado el compecabezas, les pedirá que comenten entre ellos el texto y valoren la actitud de Edison ante el problema. A continuación les pedirá que describan su opinión por escrito.

4. Evaluación

✐ La tasa de comentarios sobre la manera de reaccionar ante la lectura del texto "El laboratorio de Edison" será un buen indicador del grado de implicación del alumnado en la tarea.

5. Materiales

Se tendrán previstas tres copias del texto una por cada grupo.
Texto rompecabezas: El laboratorio de Edison.

Texto rompecabezas: El laboratorio de Edison.

❒ El laboratorio de Thomas Edison fue prácticamente destruido por un incendio en Diciembre de 1914.

❒ Aunque el laboratorio era de cemento,

❒ y se pensaba que no podía arder.

❒ Por lo tanto, gran parte del trabajo de Edison se destruyó esa noche.

❒ Sin embargo, cuando su hijo Charles encontró a Edison,

❒ que en aquel momento tenía 67 años, él estaba contemplando la escena tranquilamente,

---

❒ con su cabello blanco ondeando en el viento.

❒ Cuando Edison le vio, lo único que dijo fue:

❒ "Este incendio es de gran valor, todos nuestros errores se están quemando con él.

❒ Gracias a Dios, podemos empezar de nuevo".

❒ Tres semanas después del incendio Edison fabricó su primer fonógrafo.

UNIDAD 26

El significado de un objeto estructurado no depende únicamente de sus elementos constitutivos específicos. Los sistemas de representación visual funcionan como filtros para simplificar y centrar la información en unos aspectos y no en otros.

Retrato robot

Esta unidad es complementaria de la anterior y debe trabajarse en una sesión de tutoría consecutiva.

1. Objetivos

✓ Reflexionar sobre el modo en que reestructuramos aquello que percibimos cuando lo representamos y sobre los factores que pueden influir en ello.

2. Contenidos

✍ Relación entre Percepción, Memoria y Emoción.

3. Desarrollo

❋ En primer lugar se distribuye la clase en varios grupos de 6. Se indica a cada alumno y alumna que dibujen de memoria el anverso de la moneda de 1 euro. Una vez acabado el dibujo, se les pide que cada grupo haga un único dibujo. Los grupos comparan la calidad y la cantidad de detalles entre el dibujo grupal y el individual. Después comparan ambos resultados con la moneda.

A continuación, les mostrará una fotografía durante 1 minuto para que la reproduzcan individualmente de la forma más fidedigna posible. Una vez hechos los dibujos les dice que la fotografía es la de Al Capone, el gángster más conocido de América durante la prohibición del alcohol en los años 20. Fue el protagonista de las actividades ilegales que dieron a Chicago la reputación de ciudad sin ley, incluyendo robos, extorsión, contrabando y asesinatos. Se le apodaba Scarface (cara cortada) por las cicatrices que tenía en la cara como consecuencia de una pelea.

Después, el tutor o la tutora pedirá que cada grupo deberá hacer un dibujo o retrato robot de la cara de Al Capone. Por último, compararán los dibujos individuales, el colectivo y el original y expresarán su opinión sobre las diferencias.

4. Evaluación

✐ Se evaluará tanto la implicación del alumnado en la tarea grupal como sus aportaciones en los comentarios.

5. Materiales

Una moneda de 1 Euro
Fotografía de Al Capone:

UNIDAD 27

Historia de Feliciano

Las nuevas informaciones que se presentan son asimiladas desde los esquemas mentales previos, que actúan como filtros.

Cuando pensamos, hablamos y escribimos estamos siendo guiados por dichos esquemas mentales que vienen determinados por los valores asumidos.

Esta unidad profundiza en algunos aspectos indicados en las dos unidades anteriores y debe trabajarse tras ellas.

1. Objetivos

✓Explorar el impacto que tienen las suposiciones sobre nuestras afirmaciones.

✓Valorar que el trabajo en grupo mejora las decisiones.

2. Contenidos

✍ Afirmaciones relativas a una historia leída anteriormente.

3. Desarrollo

❋ El tutor o la tutora reparte a cada alumno y alumna una copia de "La historia de Feliciano" y la lista de proposiciones que figuran en el apartado de materiales. Durante unos minutos cada uno leerá y contestará las proposiciones según las considere verdaderas, falsas o desconocidas.

A continuación, formará grupos de 6 alumnos y les dirá que tienen que consensuar la contestación durante unos 15 minutos, insistiendo en que deben contestar si las consideran verdaderas, falsas o desconocidas.

Después el tutor o la tutora dirá la solución (la 3 es falsa, la 6 verdadera y las demás son desconocidas).

Al final, se comentarán las impresiones suscitadas por la historia, el impacto que tienen las suposiciones sobre las decisiones y los valores del grupo, así como la filosofía de la vida del protagonista de la historia.

4. Evaluación

✐ Se evaluará tanto la participación como la cantidad y calidad de las aportaciones del alumnado.

5. Materiales

Texto de la Historia de Feliciano.
Proposiciones acerca de la historia

Historia de Feliciano

Feliciano era el dueño de un restaurante que siempre estaba de buen humor. Su postura ante la vida consistía en escoger el lado positivo. Para él cada situación se reducía a una elección: "Tú eliges cómo reaccionas ante cada situación, tú eliges cómo la gente afectará tu estado de ánimo, tú eliges estar de buen humor o de mal humor".

Un día, dejó abierta la puerta trasera del restaurante y esa mañana entraron por ella tres asaltantes armados.

Mientras trataba de abrir la caja fuerte, su mano temblando por el nerviosismo, resbaló de la combinación. Los asaltantes sintieron pánico y le dispararon. Con mucha suerte, Feliciano fue encontrado relativamente pronto y llevado a urgencias al Hospital. Tras una operación de ocho horas y semanas de convalecencia, fue dado de alta, aún con fragmentos de bala en el cuerpo.

Seis meses después, Feliciano contaba que, mientras lo llevaban al quirófano, los médicos le decían que se iba a poner bien, pero él leía en sus ojos que se iba a morir. Cuando los médicos le preguntaron si era alérgico a algo, él les contestó:

"Sí. A las balas. Estoy escogiendo vivir, opérenme como si estuviera vivo, no muerto".

Proposiciones acerca de la historia de Feliciano

	V	F	?
1.- Feliciano aparentaba tener menos edad	❐	❐	❐
2.- La puerta trasera del Restaurante daba a un callejón	❐	❐	❐
3 Los asaltantes aprovecharon la oscuridad de la noche para entrar en el restaurante	❐	❐	❐
4 Los asaltantes eran todos hombres	❐	❐	❐
5 La caja fuerte estaba llena de dinero	❐	❐	❐
6 Cuando Feliciano trataba de abrir la caja fuerte, estaba temblando	❐	❐	❐
7 Los asaltantes eran drogadictos	❐	❐	❐
8 Los vecinos llamaron a la Policía	❐	❐	❐
9 Los médicos no tenían mucha experiencia	❐	❐	❐
10 Feliciano tiene mucha suerte en la vida	❐	❐	❐

Anexo I

Competencias emocionales

Competencias emocionales

El concepto de Inteligencia Emocional lo introdujo Peter Salovey definiéndola como "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno" (Mayer y Salovey, 1993).

Goleman (1996) retoma los conceptos de Inteligencia Interpersonal y de Inteligencia Intrapersonal introducidos por Gardner (1993) y los redefine del siguiente modo: Inteligencia intrapersonal como "capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta".

Inteligencia interpersonal como "capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas".

Goleman toma, así mismo, de Mayer y Salovey el componente emocional y su concepción de inteligencia como un conjunto de habilidades. Estas habilidades las clasifica en cinco grupos de carácter general, los tres primeros referidos al ámbito personal y los otros dos al social:

1. Conciencia de sí mismo
2. Autorregulación
3. Motivación
4. Empatía
5. Habilidades sociales

A continuación se presenta la serie de competencias emocionales o habilidades propuesta por Goleman:

1. Conciencia de sí mismo o conocimiento de las propias emociones, es decir, el conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un sentimiento propio en el mismo momento en que aparece. Es una habilidad básica y fundamental en la Inteligencia Emocional. Estas competencias de autoconciencia, que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos, son:

1.1 Conciencia emocional: reconocer nuestras emociones y sus efectos

Las personas dotadas de esta competencia:

- Saben qué emociones están sintiendo y porqué
- Comprenden los vínculos existentes entre sus sentimientos, sus pensamientos, sus palabras y sus acciones
- Conocen el modo en que sus sentimientos influyen sobre su rendi miento
- Tienen un conocimiento básico de sus valores y sus objetivos

1.2 Valoración adecuada de sí mismo

Las personas dotadas de esta competencia:

- Son conscientes de sus puntos fuertes y de sus debilidades
- Reflexionan y son capaces de aprender de la experiencia
- Son sensibles al aprendizaje sincero de la experiencia, a los nue vos puntos de vista, a la formación continua y al desarrollo de sí mismo.
- Cuentan con un sentido del humor que les ayuda a tomar distancia de sí mismos.

1.3 Confianza en sí mismo

Las personas dotadas de esta competencia:

- Manifiestan confianza en sí mismas y tienen presencia
- Pueden expresar puntos de vista importantes y defender sin apoyo

de nadie lo que consideran correcto.
- Son emprendedoras y capaces de asumir decisiones importantes a pesar de la incertidumbre y las presiones.

2. Autorregulación o control de las propias emociones, es decir, la capacidad de controlar los estados, impulsos y recursos internos. Es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Las competencias de autorregulación son:

2.1 Autocontrol

Las personas dotadas de esta competencia:

- Controlan adecuadamente sus sentimientos impulsivos y sus emociones conflictivas
- Son equilibrados, positivos e imperturbables aún en los momentos más críticos
- Piensan con claridad y permanecen concentrados a pesar de las presiones

2.2. Confiabilidad

Las personas dotadas de esta competencia:

- Actúan ética e irreprochablemente.
- Su honradez y sinceridad proporcionan confianza a los demás.
- Son capaces de admitir sus propios errores y no dejan de señalar las acciones poco éticas de los demás.
- Adoptan posturas firmes y fundamentadas en sus principios aun que resulten impopulares.

2.3. Integridad

Las personas dotadas de esta competencia:

- Cumplen sus compromisos y sus promesas.
- Se responsabilizan de sus objetivos.
- Son organizados y cuidadosos en su trabajo.

2.4. Innovación

Las personas dotadas de esta competencia:

- Buscan siempre nuevas ideas de una amplia variedad de fuentes.
- Aportan soluciones originales a los problemas.
- Adoptan nuevas perspectivas y asumen riesgos en su decisión.

2.5. Adaptación

Las personas dotadas de esta competencia:

- Manejan adecuadamente múltiples demandas, reorganizan con presteza las prioridades y se adaptan rápidamente a los cambios.
- Adaptan sus respuestas y tácticas a las circunstancias cambiantes.
- Su visión de los acontecimientos es sumamente flexible.

3. Motivación o uso de nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten. Es una habilidad básica que permite impulsar nuestras percepciones y modelar nuestras acciones. Las competencias de motivación son:

3.1. Motivación de logro

Las personas dotadas de esta competencia:

- Se hallan orientadas hacia los resultados y poseen una motivación muy fuerte para cumplir sus objetivos y sus exigencias.
- No vacilan en afrontar objetivos desafiantes y en asumir riesgos calculados.
- Recaban la información necesaria para reducir la incertidumbre y descubrir formas más adecuadas de llevar a cabo las tareas en las que se hallan implicados.
- Aprenden a mejorar el desempeño de sus actividades.

3.2. Compromiso

Las personas dotadas de esta competencia:

- Están dispuestas a sacrificarse en aras del objetivo superior de la institución u organización en la que desempeñan su actividad.
- Encuentran sentido en su subordinación a una misión más elevada.
- Recurren a los valores esenciales del grupo para clarificar las alternativas y tomar las decisiones adecuadas.
- Buscan activamente oportunidades para cumplir la misión del grupo.

3.3. Iniciativa

Las personas dotadas de esta competencia:

- Están dispuestas a aprovechar las oportunidades.
- Persiguen los objetivos más allá de lo que se requiere o se espera de ellas.
- No dudan en saltarse las rutinas habituales cuando es preciso para llevar a cabo el trabajo.
- Movilizan a otros a emprender esfuerzos poco habituales.

3.4. Optimismo

Las personas dotadas de esta competencia:

- Insisten en conseguir sus objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos que se presenten.
- Operan más desde la expectativa del éxito que desde el miedo al fracaso.
- Consideran que los contratiempos se deben más a circunstancias controlables que a fallos personales.

4. Empatía o conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de otro. Es una habilidad básica que nos permite cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas. Las competencias de empatía son:

4.1. Comprensión de los demás

Las personas dotadas de esta competencia:

- Permanencen atentas a las señales emocionales y saben percibirlas.
- Son sensibles y comprenden los puntos de vista de los demás.
- Ayudan a los demás en base a la comprensión de sus necesidades y sentimientos.
- Saben escuchar a los demás.

4.2. El desarrollo de los demás

Las personas dotadas de esta competencia:

- Saben reconocer y apoyar la fortaleza, los logros y el desarrollo de los demás.
- Proporcionan un feed-back útil e identifican las necesidades para el desarrollo de los demás.
- Tutelan a los demás, dedican parte de su tiempo a la formación y la asignación de tareas que ponen a prueba y alientan al máximo las habilidades de los demás.

4.3. Orientación hacia el servicio.

Las personas dotadas de esta competencia:

- Comprenden las necesidades de sus clientes y tratan de satisfa cerlas con sus productos o sus servicios.
- Buscan el modo de aumentar la satisfacción y fidelidad de sus clientes.
- Brindan desinteresadamente la ayuda necesaria.
- Asumen el punto de vista de sus clientes, actuando como una especie de asesores en quienes se puede confiar.

4.4. Aceptación y reconocimiento de la diversidad.

Las personas dotadas de esta competencia:

- Respetan y se relacionan bien con los individuos procedentes de diferentes grupos sociales.

- Comprenden las diferentes visiones del mundo y son sensibles a las diferencias existentes entre los grupos.
- Consideran la diversidad como una oportunidad, creando un ambiente en el que puedan desarrollarse personas de grupos sociales muy diferentes.
- Afrontan los prejuicios y la intolerancia.

4.5. Conciencia política

Las personas dotadas de esta competencia:

- Advierten fácilmente las relaciones claves de poder.
- Perciben claramente las redes sociales más importantes.
- Comprenden las fuerzas que modelan el punto de vista y las conductas de los consumidores, los clientes y los competidores.
- Interpretan adecuadamente tanto la realidad externa como la realidad interna de una organización.

5. Habilidades sociales o capacidad para inducir respuestas deseables en los demás; interactuar fluidamente; persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo. Es una habilidad básica que nos permite movilizar adecuadamente las emociones de los demás. Las competencia correspondientes son:

5.1. Influencia

Las personas dotadas de esta competencia:

- Son muy persuasivas.
- Recurren a presentaciones muy precisas para captar la atención de su auditorio.
- Utilizan estrategias indirectas para recabar el consenso y el apoyo de los demás.
- Presentan adecuadamente los hechos más sobresalientes para exponer más eficazmente sus opiniones.

5.2. Comunicación.

Las personas dotadas de esta competencia:

- Saben dar y recibir, captan las señales emocionales y sintonizan

con su mensaje.

- Abordan abiertamente las cuestiones difíciles.
- Escuchan bien, buscan la comprensión mutua y no tienen problemas en compartir la información de que disponen.
- Alientan la comunicación sincera y permanencen abiertas tanto a las buenas noticias como a las malas.

5.3 Manejo de conflictos.

Las personas dotadas de esta competencia:

- Manejan a las personas difíciles y las situaciones tensas con diplomacia y tacto.
- Reconocen los posibles conflictos, sacan a la luz los desacuerdos y fomentan la desescalada de la tensión.
- Facilitan el debate y la discusión abierta.
- Buscan el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados.

5.4. Liderazgo.

Las personas dotadas de esta competencia:

- Articulan y estimulan el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos.
- Cuando resulta necesario, saben tomar decisiones independiente mente de su posición.
- Son capaces de guiar a los demás en el cumplimiento de sus tareas.
- Lideran con el ejemplo.

5.5. Catalizador del cambio.

Las personas dotadas de esta competencia:

- Reconocen la necesidad de cambiar y eliminar barreras.
- Desafían el statu quo y reconocen la necesidad del cambio.
- Promueven el cambio y consiguen que otros hagan lo mismo.
- Modelan el cambio de los demás.

5.6. Establecer vínculos.

Las personas dotadas de esta competencia:

- Cultivan y mantienen amplias redes informales.
- Crean relaciones mutuamente provechosas.
- Establecen y mantienen el rapport.
- Crean y consolidan la amistad personal con las personas de su entorno.

5.7. Colaboración y cooperación.

Las personas dotadas de esta competencia:

- Equilibran la atención en la tarea y la atención a las relaciones interpersonales.
- Colaboran y comparten planes, información y recursos.
- Promueven un clima de amistad y cooperación.
- Buscan y alientan las oportunidades de colaboración.

5.8. Capacidades de equipo.

Las personas dotadas de esta competencia:

- Fomentan cualidades grupales como el respeto mutuo, la disponibilidad y la cooperación.
- Despiertan la participación y el entusiasmo.
- Consolidan la identidad grupal, el espíritu de cuerpo y el compromiso.
- Se preocupan por el grupo y su reputación, y comparten los méritos.

La educación emocional debe adaptarse a las necesidades del alumnado. Por ello, el diseño del programa de formación de las competencias emocionales se basará en una evaluación sistemática de esas necesidades. Es preciso evaluar el perfil de puntos fuertes y débiles del alumno o de la alumna para identificar aquéllos que debe mejorar.

Cabe recordar, al respecto, que Goleman indica que para desenvolverse de manera ejemplar, sólo se requiere que seamos fuertes en un determinado número de competencias emocionales, unas seis al menos que se hallen

dispersas en los cinco grupos de habilidades de carácter general de la inteligencia emocional.

Anexo II

La medición de las competencias emocionales

A lo largo de los años, el debate sobre la inteligencia ha girado en torno a si es hereditaria, adquirida, ambiental o una combinación de éstos y otros factores. El enfoque de mayor influencia es el que se basa en los tests psicométricos de alta fiabilidad y validez. Estos tests estandarizados de inteligencia reflejan la posición de una persona en relación con las de su edad y miden un número de habilidades diferentes.

La medición de las competencias emocionales

Estamos pues, acostumbrados a una definición de inteligencia basada en la medición del coeficiente intelectual, raciocinio lógico, habilidades matemáticas, verbales, espaciales, etc.

Sin embargo, en los últimos años ha surgido un nuevo enfoque sobre el concepto de inteligencia: la inteligencia emocional, para cuya medición o evaluación no son suficientes las pruebas psicométricas.

Las competencias emocionales pueden medirse utilizando instrumentos: cuestionarios de motivación, empatía, manejo del estrés, inventarios de valores, manejo del conflicto y orientación a resultados.

Elaborar un instrumento de medida de un constructo psicológico, como la inteligencia emocional, es un proceso difícil y muy laborioso si se desea hacer correctamente.

Las competencias emocionales se suelen medir a partir de cuestionarios de autoevaluación, lo que plantea serios problemas a causa de la subjetividad de cada uno y, por tanto, dificulta la generalización y la comparación entre varios alumnos y alumnas. Así, por ejemplo, una alumna con una autoestima baja se valorará también con puntuaciones bajas en las demás competencias emocionales.

A su vez, la evaluación externa plantea problemas de subjetividad del evaluador, así como de observabilidad de la competencia emocional, objeto de valoración.

No obstante, los tutores y tutoras han de abordar la cuestión utilizando diferentes técnicas y enfoques, convencidos de la necesidad de detectar los niveles deficitarios en determinadas competencias emocionales en el alumnado. En este sentido, pueden utilizar tests construidos para medir la competencia emocional, como el “EQ-i” de Bar-On, el “MSCEIT” de Mayer, Salovey y Caruso, el “ECI2 de Hay-McBer, el “EQ Map” de Q-Metrics o el “EIQ” de Victor Dulewicz y Malcolm Higgs.

El “EQ-i” de Bar-On, ya muy experimentado, evalúa 15 dimensiones: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía, resolución de problemas, conciencia de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, felicidad y optimismo. El modelo define, por ejemplo, la felicidad, como la “habilidad para sentirse satisfecho con la vida, de disfrutar de uno mismo y los demás y de divertirse”. Y define el optimismo como “la habilidad para ver el lado bueno de las cosas y mantener una actitud positiva, incluso ante la adversidad”. Existe una versión para ser utilizada en el mundo de la empresa como evaluación -360º.

El “MSCEIT” (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) trata de ser más riguroso en la medida. A diferencia del anterior, intenta poner a prueba las habilidades del individuo. Por ejemplo, presenta rostros de personas para que se identifiquen las emociones que transmiten. El test mide dimensiones referidas a cuatro áreas: el manejo de las emociones, su comprensión, su utilización y su percepción.

El “ECI” (Emotional Competence Inventory) de Hay-McBer, basado en los trabajos de Goleman y Boyatzis, es una herramienta de “evaluación-360º”; el test es cumplimentado, por lo tanto, por personas próximas al evaluado (hasta un máximo de 12). Proporciona información de 20 competencias, correspondientes a cuatro áreas: autoconocimiento, autogestión, conocimiento de los demás y habilidades sociales. Obviamente, este instrumento de medida se identifica con el modelo de inteligencia emocional de Goleman. Puede ser utilizado tanto para evaluar individuos, como para evaluar colectivos dentro de una organización.

El “EQ Map” de Q-Metrics es un test de autoevaluación (especialmente dirigido a directivos), es decir, contiene las claves para que el propio individuo obtenga su medida. Fue creado por un equipo liderado por Esther Orioli y Robert K. Cooper, basándose en el modelo desarrollado en el libro “Executive EQ” de Cooper y Sawaf. Mide 20 dimensiones encuadradas en cinco áreas: entorno habitual, conciencia emocional, competencias, valores y actitudes, y resultados. El “EQ Map” también evalúa la intuición

El “EIQ” (Emotional Intelligence Questionnaire) de Victor Dulewicz y Malcolm Higgs (del Henley Management College) ofrece también versiones para directivos: “EIQ: Managerial” y “EIQ: Managerial-360º”. Se trata, al parecer, del primer test de inteligencia emocional desarrollado en el Reino Unido y parece inspirado en el modelo de Goleman. Evalúa 7 dimensiones: autoconocimiento, consistencia emocional, motivación, sensibilidad interpersonal, influencia, intuición y determinación.

Los orientadores de los centros también pueden elaborar sus propios cuestionarios a partir de las competencias y los criterios aportados por Goleman, que figuran en el Anexo I. También les podrán servir como guión para las entrevistas con el alumnado y sus familias o como elementos indicadores para poder observar cómo se desenvuelven en diferentes situaciones; pueden incluso servirles como elementos de autoevaluación para el alumnado. En esta línea, se proponen dos cuestionarios de Inteligencia Emocional.

En el primer cuestionario se plantean nueve situaciones de interacción en las que se solicita a los alumnos y a las alumnas que elijan, de entre las opciones que se proponen, la que mejor se aproxima a su estilo habitual de respuesta.

En el segundo cuestionario, más extenso, se pregunta sobre cada una de las competencias emocionales propuestas por Goleman.

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL 1

EDAD..... SEXO V ❑ M ❑ CURSO.....

A continuación, te proponemos un cuestionario donde se reproducen nueve situaciones en las que te puedes encontrar en tu centro. No hay opciones correctas ni incorrectas, simplemente te pedimos que elijas UNA sóla respuesta, la que se adecúe mejor a tu forma habitual de comportarte.

1. Has suspendido un examen en el que tenías previsto obtener una buena nota. ¿Cómo reaccionas en ese caso?
- ❑ A. Estableces un plan de trabajo para mejorar la nota en el siguiente examen y lo sigues al pie de la letra.
- ❑ B. Te propones esforzarte más en el futuro.
- ❑ C. Hablas con el profesor y le pides una revisión del examen, aún sabiendo que no cambiará la nota
- ❑ D. Piensas que en otra ocasión tendrás mejor suerte.

2. Acabas de tener una idea en el aula que te parece muy interesante. ¿Qué actitud adoptas?
- ❑ A. Necesitas que otras personas te den su aprobación para seguir pensando qué vas a hacer.
- ❑ B. La revisas por los cuatro costados con personas idóneas y, luego pasas a la acción.
- ❑ C. Pasas inmediatamente a su ejecución.
- ❑ D. Lo dejas para otra oportunidad, por miedo a equivocarte o porque que te parece muy audaz.

3. Observas en el patio de tu centro durante la hora del recreo a un compañero o compañera que se muestra muy enfadado, porque no le admiten en un determinado juego. ¿Cómo actuarías?
- ❑ A. Me mantengo al margen, porque deben aprender a arreglar sus diferencias por si mismos.
- ❑ B. Buscamos entre los dos el modo de convencer a sus compañeros o compañeras para que le permitan jugar.
- ❑ C. Le digo que se calme y lo olvide e intente jugar con otros compañeros o compañeras.
- ❑ D. Intento charlar con el compañero o compañera hasta que éste decida con quién jugar.

4. Un compañero o una compañera se muestra muy alterado después de que otro le empujara, sin querer, cuando corrían por el pasillo camino del recreo. ¿Cómo te comportarías ante esta situación?
- ❑ A. Le dices: "Olvídalo, total no ha pasado nada".
- ❑ B. Te unes a su indignación para mostrarle tu solidaridad.
- ❑ C. Le cuentas que esto es una cosa accidental que ocurre sin mala intención.
- ❑ D. Te ríes de la situación para que vea que no tiene ninguna importancia.

5. Al enfrentarte a dificultades tanto en el centro como en tu vida diaria. ¿Cómo reaccionas?
- ❑ A. Sales corriendo.
- ❑ B. Te angustias.
- ❑ C. Las dificultades te motivan y te sirven de estimulo personal
- ❑ D. Te mantienes sereno y tranquilo y tomas distancia para buscar una solución.

6. Acabas de ser rechazado o rechazada para formar parte de un equipo deportivo de tu centro o localidad y una vez en la calle piensas o sientes:

❑ A. “Quizá no soy lo suficientemente bueno para formar parte del equipo”.
❑ B. “Debo descubrir cuáles son mis fallos o puntos débiles y superarlos”.
❑ C. “Cada persona sirve para hacer unas cosas y más tarde o más temprano le llega lo que está esperando”.
❑ D. “Yo nunca tengo suerte”.

7. Estás intentando recoger dinero de personas y empresas para el viaje de fin de curso. Un gran número de personas y empresas ya han rechazado dar alguna financiación para ese viaje y poco a poco te vas desanimando. ¿Qué harías en esta situación?

❑ A. Lo dejas por hoy y esperas tener más suerte mañana.
❑ B. Te detienes sólo a pensar cuál es la causa de que no tengas éxito.
❑ C. En la siguiente llamada empleas una nueva táctica y te dices a tí mismo que no hay que rendirse tan fácilmente.
❑ D. Piensas que realmente esta tarea no es de tu incumbencia y no te debes preocupar por esta situación.

8. Tienes un compañero o compañera que es extremadamente tímido en las relaciones interpersonales y que reacciona con miedo cuando tiene que salir a la pizarra, debe hablar en clase o hacer trabajos en grupo. ¿Qué harías normalmente en esta situación?

❑ A. Aceptas su forma de ser tímida y tratas de no ponerlo en las situaciones que tanto le angustian.
❑ B. Le comentas la posibilidad de que acuda a hablar con el psicopedagogo o la psicopedagoga del centro. Es su problema no el tuyo.
❑ C. De vez en cuando, en clase tratas de ayudarlo en esas situaciones para que consiga superar, como sea, sus miedos.
❑ D. Le apoyas en experiencias que le animen a ir saliendo de su retraimiento.

9. A lo largo del curso académico, surgen conflictos entre los compañeros o las compañeras. ¿Qué piensas que se debería hacer para evitar que se produzcan?:

❑ A. Que el profesorado poco a poco vaya introduciendo normas o valores de comportamiento en el aula.
❑ B. Los profesores y las profesoras tienen que hacernos saber quién es el que manda para no perder el control.
❑ C. No es preciso hacer nada en especial, pues los alumnos y las alumnas cada vez conocemos mejor nuestros derechos y deberes, y sabemos cuáles son nuestras responsabilidades en el aula y en el centro.
❑ D. Piensas que las normas de convivencia y los valores, son asuntos que se deben tratar en clase y en las sesiones de tutoría.

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL 2

EDAD..... SEXO V ❑ M ❑ CURSO.....

1 Soy capaz de reconocer en mí:

- Alegria ❑
- Tristeza ❑
- Amor ❑
- Cólera ❑
- Todas mis emociones ❑
- Ninguna de ellas ❑

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
2 Cuando me encuentro mal sé por qué causa o por quién me siento así	❑	❑	❑	❑
3 Para poder estudiar un tema necesito encontrarme bien	❑	❑	❑	❑
4 Antes de tomar una decisión tengo claro cuáles son mis objetivos y mis sentimientos al respecto	❑	❑	❑	❑
5 Soy consciente de mis puntos fuertes y de mis debilidades	❑	❑	❑	❑
6 Cuando fracaso en una actividad, pienso por qué he fallado y así aprendo para enfrentar otras situaciones	❑	❑	❑	❑
7 Soy abierto y hablo sobre mis asuntos y sentimiento con otras personas	❑	❑	❑	❑
8 Mi sentido del humor me ayuda a resolver mis problemas	❑	❑	❑	❑
9 Cuando tengo un problema lo enfrento y lo soluciono lo antes posible	❑	❑	❑	❑
10 Cuando estoy en desacuerdo con un grupo de personas, aunque no compartan mi opinión, yo la sigo defendiendo	❑	❑	❑	❑
11 Cuando alguien me presiona, me retraigo	❑	❑	❑	❑
12 Intento controlar o regular de alguna manera mi comportamiento impulsivo	❑	❑	❑	❑

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
13 Cuando alguien me contesta bruscamente, me siento muy enojado	❑	❑	❑	❑
14 Cuando todo el mundo está nervioso, yo también me pongo nervioso	❑	❑	❑	❑
15 Cuando presencio una injusticia, intento impedirla	❑	❑	❑	❑
16 Mi modo de actuar proporciona confianza a los demás	❑	❑	❑	❑
17 Cuando me equivoco, admito mis propios errores	❑	❑	❑	❑
18 Cuando pienso que tengo razón actúo en consecuencia, aunque sepa que van a criticarme por ello	❑	❑	❑	❑
19 Cuando prometo algo, lo cumplo	❑	❑	❑	❑
20 Yo soy el responsable cuando no puedo alcanzar mis objetivos	❑	❑	❑	❑
21 Me esmero en realizar mis tareas escolares	❑	❑	❑	❑
22 Cuando estudio algún tema nuevo me gusta consultarlo en libros o revistas y preguntar a otras personas	❑	❑	❑	❑
23 Para resolver los problemas, prefiero las soluciones convencionales	❑	❑	❑	❑
24 Prefiero asumir riesgos para vivir situaciones nuevas	❑	❑	❑	❑
25 Me cuesta mucho adaptarme a los cambios	❑	❑	❑	❑
26 En determinadas ocasiones suelo expresar opiniones distintas dependiendo de la clase de gente que tenga delante	❑	❑	❑	❑
27 Sé distanciarme de mi punto de vista y ponerme en lugar del otro	❑	❑	❑	❑
28 Cuando emprendo una tarea, me esfuerzo al máximo aunque no haya nadie que me vea ni que me supervise	❑	❑	❑	❑
29 Los retos me motivan para esforzarme en superarlos	❑	❑	❑	❑
30 Cuando tengo que llevar a cabo una tarea y la información que poseo sobre ella es incompleta, me dedico a buscar la información necesaria para desempeñarla mejor	❑	❑	❑	❑
31 Cuando acabo de realizar una tarea sé más sobre ella que antes de empezar	❑	❑	❑	❑
32 No me importa salir perdiendo si ello beneficia al grupo	❑	❑	❑	❑

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
33 No me gusta que me den órdenes, aunque se precisen para que el grupo alcance sus metas	❑	❑	❑	❑
34 Para tomar una decisión, me guío por los valores de mi grupo	❑	❑	❑	❑
35 No dejo pasar las oportunidades	❑	❑	❑	❑
36 Aunque me esfuerze al máximo, si no logro todos mis objetivos me siento culpable	❑	❑	❑	❑
37 Prefiero no cambiar mis rutinas cuando realizo una tarea	❑	❑	❑	❑
38 Me gusta animar a la gente para hacer cosas nuevas	❑	❑	❑	❑
39 Cuando decido conseguir algún objetivo tropiezo con algo que me impide alcanzarlo	❑	❑	❑	❑
40 Tengo plena confianza en mis habilidades para obtener éxito	❑	❑	❑	❑
41 Cuando tropiezo con un contratiempo, pienso que soy yo el que está fallando	❑	❑	❑	❑
42 Cuando mis amigos o amigas me cuentan sus problemas les escucho atentamente	❑	❑	❑	❑
43 Cuando mis amigos me cuentan sus problemas, soy capaz de ponerme en su lugar	❑	❑	❑	❑
44 Ayudo a mis amigos y amigas teniendo en cuenta lo que necesitan y lo que sienten	❑	❑	❑	❑
45 Un amigo o amiga ha realizado un gran esfuerzo en el estudio de una asignatura para poder aprobarla. Cuando lo consigue me alegro y lo felicito	❑	❑	❑	❑
46 Ayudo a un amigo o amiga cuando tiene que preparar el examen de una materia en la que tiene dificultades	❑	❑	❑	❑
47 Estoy dispuesto a regalar a mis amigos y amigas cosas que les gustan	❑	❑	❑	❑
48 Procuro que mis amigos y amigas se encuentren a gusto conmigo	❑	❑	❑	❑
49 Cuando veo a alguien que tiene un problema o dificultad, le ayudo sin que me lo pida	❑	❑	❑	❑
50 Mis amigos y amigas confían en mí gracias a mi esfuerzo	❑	❑	❑	❑

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
51 Respeto a la gente, con independencia de sus características personales	❑	❑	❑	❑
52 Respeto otras visiones del mundo distintas de las mías propias	❑	❑	❑	❑
53 Soy capaz de tener amigos de distintas culturas	❑	❑	❑	❑
54 Tengo la capacidad de responder ante actitudes intolerantes	❑	❑	❑	❑
55 Puedo reconocer en un grupo quién es el líder.	❑	❑	❑	❑
56 Identifico las principales organizaciones sociales que hay	❑	❑	❑	❑
57 Sé que las opiniones de las personas dependen de la influencia que sobre ellas ejercen la televisión, la radio, la prensa, etc	❑	❑	❑	❑
58 Comprendo cómo se encuentra estructurada una determinada organización, como por ejemplo un equipo de fútbol	❑	❑	❑	❑
59 Cuando me planteo conseguir algo, busco todas las posibilidades hasta que lo consigo	❑	❑	❑	❑
60 Si tengo que hablar a la clase o a un grupo de amigos o amigas, consigo que me presten atención	❑	❑	❑	❑
61 Ante una discusión con amigos o amigas que tienen opiniones diferentes intento que se llegue a un consenso	❑	❑	❑	❑
62 Si me piden que haga un resumen de algo que he escuchado, puedo hacerlo con claridad y precisión	❑	❑	❑	❑
63 Sé identificar lo que sienten los demás y también comunicar mis sentimientos	❑	❑	❑	❑
64 Cuando tengo un problema con alguien, se lo digo e intentamos hablar para resolverlo	❑	❑	❑	❑
65 Cuando escucho los problemas de alguien, se me ocurren posibles soluciones	❑	❑	❑	❑
66 Si recibo un elogio de alguien, creo que hay algo escondido detrás	❑	❑	❑	❑
67 Si alguien me agrede, intento comprender los motivos que le han llevado a actuar así	❑	❑	❑	❑
68 En una reunión cuando dos partes discuten, intento hacer	❑	❑	❑	❑

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
de mediador	❑	❑	❑	❑
69 Si tengo diferencias con un conocido, me dirijo a él y se las planteo directamente	❑	❑	❑	❑
70 Cuando hay que solucionar un problema, pienso que lo más importante es que todo el mundo quede satisfecho	❑	❑	❑	❑
71 Soy capaz de organizar y motivar a un grupo de compañeros para realizar actividades o tareas	❑	❑	❑	❑
72 Ante situaciones que requieren decisiones rápidas tomo la iniciativa	❑	❑	❑	❑
73 Suelo coordinar grupos de trabajo	❑	❑	❑	❑
74 Los demás se identifican con mis comportamientos, valores y objetivos	❑	❑	❑	❑
75 Ante cualquier duda o problema, tomo la iniciativa para su solución	❑	❑	❑	❑
76 Procuro favorecer los cambios en mi entorno fomentando una actitud positiva	❑	❑	❑	❑
77 Tengo la tendencia a adoptar decisiones creativas y procuro que los demás sigan mis ideas	❑	❑	❑	❑
78 Influyo en los demás para que adopten una actitud positiva frente a los cambios	❑	❑	❑	❑
79 Me siento a gusto tratando con la gente	❑	❑	❑	❑
80 Me gusta trabajar en grupo	❑	❑	❑	❑
81 En mi tiempo libre busco la compañía de los demás	❑	❑	❑	❑
82 A mis compañeros los considero amigos míos	❑	❑	❑	❑
83 Pienso que el logro de metas grupales contribuye a mejorar la relación en el grupo	❑	❑	❑	❑
84 Me preocupo porque fluya la información en el grupo para resolver problemas	❑	❑	❑	❑
85 Cuando surge algún conflicto, trato de identificar los motivos que lo originan y buscar soluciones	❑	❑	❑	❑
86 Suelo contribuir a impulsar la colaboración entre los com-	❑	❑	❑	❑

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
pañeros y a una mejora del clima grupal	❑	❑	❑	❑
87 Valoro decisiones creativas que generan acuerdo y comprensión entre los miembros del grupo	❑	❑	❑	❑
88 Trato de despertar la motivación de los demás para el logro de los objetivos del grupo	❑	❑	❑	❑
89 Me preocupan las relaciones interpersonales, el intercambio, el conocimiento y el respeto mutuo para alcanzar una buena cohesión grupal	❑	❑	❑	❑
90 Me intereso por facilitar un clima grupal en el que se promueva la participación entre los integrantes del mismo y donde se reconozcan y valoren las oportunidades de todos	❑	❑	❑	❑

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL 2 ESQUEMA

1. AUTOCONCIENCIA

1.1	Conciencia emocional	(items 1-4)
1.2	Valoración adecuada de sí mismo	(items 5-7)
1.3	Confianza en sí mismo	(items 8-11)

2. AUTORREGULACIÓN

2.1	Autocontrol	(items 12-14)
2.2	Confiabilidad	(items 15-18)
2.3	Integridad	(items 19-21)
2.4	Innovación	(items 22-24)
2.5	Adaptación	(items 25-27)

3. MOTIVACIÓN

3.1	Motivación de logro	(items 28-31)
3.2	Compromiso	(items 32-34)
3.3	Iniciativa	(items 35-38)
3.4	Optimismo	(items 39-41)

4. EMPATÍA

4.1	Comprensión de los demás	(items 42-44)
4.2	El desarrollo de los demás	(items 45-46)
4.3	Orientación hacia el servicio	(items 47-50)
4.4	Aprovechamiento de la diversidad	(items 51-58)

5. HABILIDADES SOCIALES

5.1	Influencia	(items 59-62)
5.2	Comunicación	(items 63-66)
5.3	Manejo de conflictos	(items 67-70)
5.4	Liderazgo	(items 71-74)
5.5	Catalización del cambio	(items 75-78)
5.6	Establecer vínculos	(items 79-82)
5.7	Colaboración y cooperación	(items 83-86)
5.8	Capacidades de equipo	(items 87-90)

Anexo III

Recapitulación

La finalidad de la tutoría es promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno o alumna como persona, orientándole para utilizar sus potencialidades y habilidades en pro de la construcción de un proyecto de vida personal. Es importante ayudarle a afianzar su propia identidad, a desarrollar y consolidar un autoconcepto positivo y a elaborar un proyecto de vida a partir de valores, preferencias y capacidades que le permitan llevarlo a cabo.

Recapitulación

Se debe tener en cuenta, sin embargo, que el alumno se encuentra en constante crecimiento personal. En consecuencia, las intervenciones que se realicen en la tutoría tendrán un carácter dinámico, prestando atención permanente a los cambios del alumno y al diseño de acciones orientadas a desarrollar capacidades, habilidades y potencialidades que fortalezcan su autonomía.

Debemos señalar que la intervención en tutoría tiene fundamentalmente un carácter preventivo, razón por la cual se dirigirá a trabajar temas que lleven al joven a desarrollar competencias para actuar adecuadamente frente a situaciones problemáticas o de riesgo. Pero además de la prevención, no podemos dejar de intervenir cuando el alumno presenta alguna situación que debe enfrentar, manejar y resolver, y para ello requiere de la orientación del tutor o de la tutora.

La tutoría pretende la adquisición de las habilidades y actitudes específicas que le permitan conocerse y desenvolverse adecuadamente en la vida. A través de las acciones de la tutoría se busca que el alumnado aprenda a conocerse a sí mismo. Para ello tendrá que detenerse, pensar y reflexionar acerca de la forma como actúa, siente, reacciona y se relaciona con los demás y con el mundo. A partir de este análisis el alumno o alumna tratará de aceptarse a sí mismo, pues sólo el reconocimiento y aceptación de lo que él es le permitirá implementar los cambios necesarios en su vida personal, familiar, escolar y social, y continuar así la construcción positiva de su persona.

En este sentido será necesario que el alumno y la alumna logren un adecuado nivel de integración y equilibrio entre la dimensión cognitiva y la afectiva.

El alumnado debe tomar conciencia de que le corresponde asumir un rol activo en la conducción de su vida, y que tendrá que utilizar los recursos necesarios para responder de manera adaptada. De igual manera, deberá ser consciente de la necesidad de establecer metas personales para la construcción de su proyecto de vida.

Así mismo, tiene que ser capaz de vivir en sociedad, y por tanto debe adecuarse y adaptarse a las normas y reglas de convivencia.

En sus relaciones interpersonales deberá aceptar y respetar a las personas en sus diferencias e individualidad.

Deberá conseguir también un adecuado manejo de sus emociones y reacciones.

Deberá ser capaz de enfrentar las dificultades y encontrar las alternativas de solución, así como de enfrentar y resistir situaciones de riesgo y presión.

Será necesario que desarrolle su empatía, la capacidad para dialogar, expresar lo que piensa y siente, y escuchar también lo que siente y piensa el otro.

Sabemos que todo lo planteado no es fácil para los adolescentes, ya que implica un gran esfuerzo de su parte, y requiere del apoyo y orientación que diversas personas le puedan brindar para mejorar las habilidades que le permitan manejar mejor estas situaciones.

Todo lo anteriormente descrito constituye un proceso gradual de desarrollo personal, y somos conscientes de que los logros de los alumnos no se alcanzarán en un solo curso. Podemos mencionar incluso que muchos de los logros no se podrán evidenciar durante la permanencia del alumno o alumna en el centro docente, sino que se manifestarán en los años posteriores.

Si bien consideramos que la tutoría debe orientar su labor hacia este proceso, tenemos claro que los resultados van más allá de la tutoría, pues el desarrollo de una persona depende de la interacción de diversas variables y personas.

A fin de facilitar al profesorado esta función tutorial, presentamos una

serie de habilidades y actitudes que han de tener sus alumnos y alumnas:

Habilidades	Definición
Análisis	Capacidad para descomponer y discrimi nar los diferentes elementos y factores que entran en juego en una situación determinada
Autoconocimiento	Capacidad para conocerse a uno mismo, reconociendo características esenciales, positivas y negativas.
Toma de decisiones	Capacidad para decidir ante diferentes situaciones, eligiendo de manera respon sable una entre varias opciones
Solución de conflictos	Capacidad para encontrar las respuestas adaptativas que resuelvan un conflicto o una situación difícil usando los recursos disponibles.
Autocontrol	Capacidad para regular el comportamien to y tener dominio sobre las emociones, impulsos y reacciones, respondiendo de manera adecuada frente a las circunstan cias.
Reflexión	Capacidad para pensar y repensar acerca de diferentes situaciones o temas inten tando lograr una mejor comprensión de los mismos
Empatía	Capacidad para ponerse en el lugar del otro y poder así comprenderlo.
Aceptación	Capacidad para acoger las situaciones y las personas.

Habilidades	Definición
Tolerancia	Capacidad para aceptar las cosas aunque éstas nos resulten discordantes o desa gradables
Flexibilidad	Capacidad para adecuarnos y adaptarnos a diversas situaciones y a los cambios que pudieran presentarse
Perseverancia	Capacidad para mantener el esfuerzo más allá de las dificultades y posibles fra casos
Responsabilidad	Capacidad para hacerse cargo de los pro pios actos y obligaciones así como de sus consecuencias.
Autoconfianza	Posibilidad de creer y sentir que uno es capaz de hacer las cosas y enfrentar las situaciones.
Autonomía	Capacidad de actuar de manera indepen diente.
Valoración	Capacidad para reconocerse y apreciarse como persona

Anexo IV

Técnicas grupales de generación de ideas

Técnicas grupales de generación de ideas

En una sesión de tutoría, el momento dedicado a la generación de ideas es crítico y decisivo sobre los resultados de la propia sesión. En este momento, el alumnado ha de aportar nuevas ideas. Sin embargo, en muchos casos estas ideas son valoradas negativamente y abandonadas por el grupo. En otras ocasiones, los miembros del grupo no se atreven a exponerlas, por razones como: es demasiado fácil, no puede implantarse, resulta ridícula, faltan medios, etc. Todas ellas son "frases asesinas", que frenan la innovación e impiden al grupo alcanzar una alternativa novedosa.

Para evitarlo, el grupo ha de procurar que toda idea propuesta sea acogida de forma constructiva. Se debe seguir el principio de valoración diferida, es decir, en las etapas posteriores las ideas seran desarrolladas y valoradas.

TORMENTA DE IDEAS O "BRAINSTORMING"

Es una técnica en la que los participantes expresan libremente todo lo que se les ocurra a propósito de un tema o como solución a un problema. Sin ningún análisis ni filtro sobre su calidad y sin inhibiciones por críticas negativas o descalificaciones, se anotan en la pizarra. Sólo al final, cuando se agotan la producción de ideas novedosas, se realiza una evaluación de las mismas.

1. Objetivo

La tormenta de ideas permite ante todo estimular la creatividad y se utiliza para descubrir conceptos nuevos, resolver problemas o superar el conformismo y la monotonía.

2. Desarrollo

Antes de comenzar la tormenta, se expone el problema y se explican las reglas: las ideas se expresan con independencia de su calidad; no se valorará ninguna idea hasta que se diga la última frase; se recomienda asociar libremente las ideas propias con las ya expuestas; cuantas más intervenciones, más posibilidades de encontrar vías válidas; los turnos de palabra se concederán de manera indiscriminada.

Al final, tres o cuatro personas que no hayan participado en la fase de producción analizarán todas las ideas para valorar su utilidad en función del objetivo que se pretendía con el empleo de la técnica.

Las reglas en las que se basa son:

a) La crítica es dejada a un lado
b) La libre asociación de ideas es aceptable
c) Se necesita cantidad
d) Se busca la combinación y la mejora.

DISCUSIÓN DIRIGIDA

Consiste en un intercambio de ideas entre varios participantes que previamente han trabajado sobre un tema que puede analizarse desde distintas posiciones. No conviene utilizarla en grupos de más de veinticinco personas.

1. Objetivo

Esta técnica se centra en profundizar en los conocimientos mediante un análisis crítico de los temas y en estimular la comunicación interpersonal, la tolerancia y el trabajo en equipo.

2. Desarrollo

Días antes de la aplicación de la técnica el profesor o la profesora decidirá el tema a tratar en función de los intereses del grupo y elaborará una información que contenga toda la información que pueda ser de utilidad para los participantes. Les facilitará, además, varias preguntas preparadas para iniciar y guiar la discusión y fijará la fecha de la misma.

Facilitará la participación que el moderador pida sus opiniones, conceda los turnos de palabra y permita las aclaraciones que vayan surgiendo. A medida que se agoten los comentarios, el moderador realizará un resumen de lo tratado, para finalizar con una visión de conjunto, sin inclinarse nunca a favor de una u otras opiniones.

PHILLIPS 6/6

Se divide el grupo en subgrupos de, como máximo, seis componentes que durante seis minutos discutirán para responder a una pregunta o resolver un problema o caso formulado por el moderador.

1. Objetivo

Esta técnica suele utilizarse como apoyo a otras técnicas de grupo cuando por alguna razón se necesite: promover rápidamente la participación de todo el grupo, obtener muchas opiniones en poco tiempo; resolver un problema de forma creativa y descubrir las divergencias existentes ante un tema concreto.

2. Desarrollo

Los grupos se reúnen en salas diferentes y cada uno de los integrantes expone su opinión durante un minuto. Un secretario designado por el grupo tomará nota de las aportaciones, y en el último minuto, se realizará un resumen de opinión del subgrupo. Un portavoz de cada grupo expondrá en el aula común sus resultados, que una vez comparados con los del resto de los subgbrupos serán sintetizados por el moderador y anotados en la pizarra. Si todavía quedasen puntos por tratar se repite el proceso hasta que se hayan trabajo todos los aspectos.

FORO

Es una técnica que exige la participación grupal para comentar e intercambiar ideas acerca de un tema o hecho de interés general.

1. Objetivo

Permitir la libre expresión de ideas.
Incrementar el interés sobre el tema.
Estimular la reflexión y la crítica.

Fomentar el compañerismo.
Llegar a conclusiones y acuerdos.
Permitir y analizar diferentes ideas o punto de vista.

2. Desarrollo

Comienza escogiendo un tema; luego se escoge un coordinador quien será el responsable del buen funcionamiento del foro.

MESA REDONDA

Aqui hablan los especialistas, que manteniendo diferentes puntos de vista sobre un tema, buscan darlos a conocer y fomentar críticas y reflexiones en la audiencia.

1. Objetivos

Enseñar a defender la opinión propia sin agresividad.
Contribuir a la reflexión y el análisis.
Permitir conocer y respetar las opiniones ajenas.
Permitir el uso de la argumentación.
Enseñar a refutar de manera respetuosa y a recibir objeciones.

2. Desarrollo

La mesa redonda girará sobre un tema. Se elegirá un coordinador que velará por su buen funcionamiento. Se presentan los especialistas, se realiza la mesa redonda y luego se hace la rueda de preguntas.

SEMINARIO

Es una dinámica en la cual grupos de personas planifican reuniones de trabajo para investigar un tema exhaustivamente.

El número de participantes debe ser entre 5 y 15 personas. En caso de ser un grupo mayor se procederá a crear subgrupos.

Los integrantes deben compartir un interés acerca del tema y manejar el mismo nivel de información.

Se procederá a:

- ✓ Nombrar un director de grupo que concretará las conclusiones.
- ✓ Planificar los objetivos, temas y subtemas a tratar.
- ✓Utilizar fuentes originales.
- ✓Realizar un resumen del trabajo al finalizar
- ✓Este resumen se presenta a modo de discurso frente a una audiencia.

IDEAWRITING

Es una técnica de creatividad grupal para profundizar y explorar el significado de ideas. Es particularmente útil para especificar las ideas generales surgidas de una interacción grupal.

1. Supuestos

a) Determinados objetivos grupales pueden ser alcanzados más eficazmente mediante la discusión escrita que oral.

b) El trabajo en paralelo (cada uno de los miembros del grupo trabaja en la misma tarea al mismo tiempo), es productivo y eficiente.

c) Todos los miembros del grupo han tenido las mismas oportunidades para expresar sus ideas.

2. Etapas

Primera — Organización del grupo, dividir grupos grandes en subgrupos más pequeños.

Segunda — Respuesta inicial, cada participante responde por escrito a una cuestión estímulo.

Tercera — Interacción escrita, cada participante comenta las sugerencias de los otros participantes.

Cuarta — Análisis e informe, cada participante lee los comentarios que ha recibido a su respuesta ini cial. El grupo discute las principales ideas que han emergido de la interacción escrita y se resumen.

TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL

Los miembros del grupo interaccionan muy poco y aportan sus decisiones de manera individual sumando después sus resultados y utilizando la votación como medio de conseguir una valoración grupal. Si son más de doce integrantes se trabajará en subgrupos para seleccionar unas ideas antes de continuar con el grupo completo.

1. Objetivos

Intercambiar informaciones, toma de decisiones en común, lograr un alto grado de consenso, equilibrar el grado de participación entre los miembros del grupo y obtener una idea clara de las opiniones del grupo.

2. Desarrollo

Tras la descripción del problema por parte del moderador, se exponen las reglas: respetar el silencio durante el tiempo establecido y no interrumpir ni expresar nuestras ideas a otro participante hasta que el moderador no lo indique.

Durante unos minutos (entre cuatro y ocho), los participantes anotan en silencio todas sus ideas; pasado ese tiempo se hace una ronda en la que cada participante expone una sola idea cada vez, si bien la única interacción posible es entre moderador y participante, y para aclarar la idea que el primero escribirá en la pizarra. Cuando todas las ideas estén escritas, se inicia ya una discusión entre los participantes para aclarar las dudas que puedan existir sobre lo que ha quedado escrito, pudiéndose modificar ahora alguna aportación.

De nuevo en silencio, cada asistente, utilizando unas fichas, ordena jerárquicamente las aportaciones que le parecen más importantes. Se suman todas las votaciones individuales y se obtiene una jerarquía de ideas a partir de las cuales se repite de nuevo el proceso hasta que se llega la votación final.

SOLUCIÓN CREATIVA DE UN PROBLEMA

1. Objetivos

Observar actitudes grupales en la solución de problemas.

Explorar las influencias interpersonales que se producen en la solución de un problema.

2. Desarrollo

El monitor explica que se trata de encontrar con una solución creativa de un problema a través del consenso. Todos deben prestar mucha atención al proceso de discusión, pues al final tendrá que ser analizado en grupo.

A continuación, expone el problema que los subgrupos deberán solucionar en unos diez minutos:

"Hace años un comerciante londinense era deudor de una gran cantidad de dinero a una persona que le había hecho un préstamo. Este último se enamoró de la joven y bella hija del comerciante, y le propuso un acuerdo: le cancelaría la deuda si llegaba a casarse con su hija. Tanto el comerciante como su hija quedaron espantados pues no lo querían. El prestamista propuso que dejaran la solución en manos de la Providencia. Sugirió que pusieran una piedra blanca y otra negra dentro de una bolsa de dinero vacía; la joven debería sacar una de las dos piedras de la bolsa. Si sacaba la piedra negra se convertía sin más en su esposa y quedaba cancelada la deuda del padre. Si sacaba la blanca, se quedaba con su padre y también quedaba cancelada la deuda. Si no aceptaba este juego providencial, el padre iría a la cárcel y la hija moriría de hambre. Aunque obligados por la situación, el comerciante y su hija aceptaron. Salieron a un camino del jardín que estaba lleno de piedras. El prestamista se agachó para coger las dos piedras y con habilidad logró meter dos piedras negras en la bolsa. La joven cayó en la cuenta de la estratagema. Entonces, el prestamista pidió a la joven que sacara la piedra que iba a decidir tanto su suerte como la de su padre"

Se trata, en este punto, de que el grupo dé la solución que encontró la joven para poder quedarse en compañía de su padre y que fuera cancelada la deuda. (Solución: la joven del cuento metió la mano en la bolsa, cogió una de las dos piedras y al sacarla, sin mirarla, y como por descuido, la dejó caer entre las demás piedras del camino quedando mezclada con ellas).

Bibliografía

Alvarez, M., y Bisquerra, R. (1996) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona. Praxis.

Betancourt, J. Y F. Chibás (1986) *"Acerca de la Creatividad, Breve análisis crítico"*. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Bisquerra, R (2000) *Educación Emocional y Binestar*. Barcelona. Praxis.

Bisquerra, R. (1990) *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona. Marcombo - Boixareu Universitaria.

Bisquerra, R. (1996) *Actividades de información académica y profesional*. En M. Álvarez y R. Bisquerra. Manual de orientación y tutoría. Barcelona. Praxis.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid. Narcea.

Bisquerra, R. (Coord.) (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.

Blackburn, Keith, (1978) *La función tutorial*

Campbell, D.T. Stanley, J.C. (1970) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación Social*. Amorrotu Editores. Buenos Aires.

Castanedo, C. (1998) *Psicología de la Educación Aplicada*. Editorial CCS. Madrid.

Colom, R. (1998) P*sicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica.* Madrid. Pirámide.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond borendom and anxiety*. San Fancisco. Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1988). *The flow experience and its significance for human psychology*. En M.Csikszentmihalyi, Optimal experience: Psychological studies of flow in conciousness (pp.15-35). Nueva York. Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1998) *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós. Barcelona.

Csikszentmihalyi, M. (1992) *Flow. The Psychology of Happiness*. Rider. London

Dauling, A. (1986) *Dinámica de grupos*. Ed. Anaya. Madrid.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid. Santillana ediciones. UNESCO.

Demory, B. (1988) *Cómo dirigir y animar las reuniones de trabajo.* Ed. Deusto. Bilbao.

Elías, Maurice J. (1999) *Educar con inteligencia emocional*. Plaza & Janés Editores, S.A.

Freinet, C. (1973) *Parábolas para una pedagogía pópular. (Los dichos de Mateo).* Editorial LAIA. Barcelona

Freinet, C. (1985) *Técnicas Freinet de la escuela Moderna.* Siglo XXI. México.

Froufe, M. y Colom, R. (1999) *"Inteligencia racional vs. inteligencia emocional. Una nueva polémica en la psicología de las competencias"*. Cuadernos de pedagogía.

Fustier, M. (1976) *Pedagogía de la creatividad*. Ed. Herder, Barcelona.

Gardner, H. (1988) *La nueva ciencia de la mente*. *Historia de la revolución cognitiva.* Paidos. Barcelona.

Gardner, H. (1993) *Mentes Creativas*. Paidos. Barcelona

Gardner, H. (1998) *Inteligencias múltiples*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.

Goleman, D. (1997) *La inteligencia emocional*. Kairos. Barcelona.

Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos. Barcelona.

Goñi A. y otros (1996) *Psicología de la Educación Sociopersonal.* Ed. Fundamentos. Madrid.

Green, B. F. (1981) *A primer of testing*. American Psychologist, 36, 1001-1011

Greenberg, L. y Pavio, S. (2000) *Trabajar con las emociones.* Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona

Grop. (1988) *"Educación emocional".* En M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual Vélaz de Medrano, C. Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación Archidona (Málaga). Aljibe.

Grop. (1999) *Actividades de educación emocional.* En M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría. Barcelona. Praxis.

Guilford, J. (1959) *"Traits of creativity"*, en H. Anderson (ed.), Creativity and its cultivation, Ed. Harper and Row, New York, pp. 142-161.

Guilford, J.P. Strom, R.D. *Creatividad y Educación.* Ediciones Paidós. España.

Jeffers, Susan (1998) *Cómo relacionarse sin problemas.* Editorial Planeta, S.A.

Juan-Espinosa, M. (1997) *Geografía de la inteligencia humana: las apti-*

tudes cognitivas. Pirámide. Madrid.

Kelly, JeffreyA. (1994) Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao.

Luft, J. (1986) *Introducción a la dinámica de grupos.* Ed. Herder, Barcelona.

Lynn, Adele B. (2001) *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional.* Editor: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Märtin, D., Boeck, K. (1997) *La Inteligencia Emocional. Qué es y cómo evaluarla.* Edaf. Madrid.

Martineud, D., Engelhart V. (1997) *Cómo hallar el coeficiente emocional.* Edaf. Madrid.

Maslow, A. (1959) *"Creativity in self-actualizing people"*, en H. Anderson (ed.), Creativity and its cultivation, Ed. Harper nad Row, New York, pp.15-25.

Maslow, A. (1985) *La personalidad creadora.* Kairós. Barcelona.

Mayer, J.D & Salovey, P. (1993) *The intelligence of emotional intelligence.*

Mayor Zaragoza, F. (1994) *La nueva página.* Círculo de Lectores/UNESCO. Barcelona.

Quiroga, Mª. A. (1996) *"Modos de conocer en el aula: la perspectiva de los controles cognitivos".* Actas del III Simposium de Psicología Educativa. COSPA. Madrid.

Rogers, C. (1959) *"Towards a theory of creativity"*, en H Anderson (ed.), Cretivity and its cultivation, Ed. Harper and Row, New York, pp. 69-83.

Rogers, C.R. (1959) *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. In Koch, S. (Ed.). Psychology: A study of a science. Vol. III. Formulations of the person and the social context. McGraw Hill. New York.

Rogers, C.R. and Dymond, R. (Eds.). (1954 *Psychotherapy and personality change*. University Press. Chicago.

Román Reyes, Lurdes (2000) *Consejos y ejercicios prácticos para desarrollar la inteligencia emocional en los niños.* Editorial Acento 2000, S.L.

Sabag, A. Compilador. (1989) *"Creatividad".* Universidad del Valle de México. México. Vol. I y II (Antología).

Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds., 1998) *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators.* Basic Books. New York.

Salovey, P; Mayer, J.D.; Goldman, S.L.; Turvey, C.; Palfai, T.P. (1995). *Emotional Attencion, Clariry, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta. Mood Scale.* In J.W. Pennebaker, Emotion, Disclosure & Health. Washington,DC: American Psychological Association.

Sbandi, P. (1980) *Psicología de grupos*. Ed. Herder. Barcelona.

Shapiro, L. (2001) *La inteligencia emocional de los niños.* Suma de Letras, S.L. Madrid

Shaprio, Lawrence E. (2001) *La inteligencia emocional de los niños.* Suma de Letras, S.L. Madrid.

Sobrado, L., y Ocampo, C. (1997) *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Praxis. Barcelona.

Solé, L. (1998) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica.* Horsi. Barcelona.

Sternberg, R. J. (1997) *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida.* Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.

Vallés Arándiga, Antonio; Vallés Tortosa, Consol (1999) *Refuerzo de la inteligencia emocional 3*. Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica

Vallés Arándiga, Antonio ; Vallés Tortosa, Consol (1999) *Desarrollando la inteligencia emocional I*. Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica

Vallés Arándiga, Antonio ; Vallés Tortosa, Consol (1999) *Desarrollando la inteligencia emocional II*. Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica

Vallés Arándiga, Antonio; Vallés Tortosa, Consol (1999) *Desarrollando la inteligencia emocional IV.* Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica

Vallés Arándiga, Antonio; Vallés Tortosa, Consol (1999) *Desarrollando la inteligencia emocional V*. Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica

Vallés Arándiga, Antonio; Vallés Tortosa, Consol (2000) *Inteligencia emocional, aplicaciones educativas.* Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.